



ERKENNTNISSE SCHLUSSFOLGERUNGEN

EIN ERSTER DEUTUNGSVERSUCH

HEINZ IVKOVITS

KIRCHLICHE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE WIEN/KREMS

2018



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

The READY project is co-funded by the European Union.
This text reflects the views only of the authors, and the
Education, Audiovisual and Culture Executive Agency and
the European Commission cannot be held responsible for
any use which may be made of the information contained
therein.

Vorbemerkung

Diese Erkenntnisse und Schlussfolgerungen sind eine subjektive Beschreibung, die auf den mir zur Verfügung stehenden Auswertungen sowie der Analyse entsprechender Fachliteratur basiert. Sie sollen sowohl zur internen Diskussion als auch zu erstellenden Arbeitspapieren zu READY beitragen.

Religiöse Literacy - Definitionen

Literacy als solche wird traditionell als Lese- und Schreibfähigkeit verstanden. Moderne Interpretationen erweitern den Begriff um die Fähigkeit, Sprache, Zahlen, Bilder, Computer und andere grundlegende Mittel zum Verstehen, Kommunizieren, Wissenserwerb und zur Lösung von Problemen sowie zum Verständnis der zentralen Symbolsysteme einer Kultur zu verwenden. Die derzeitigen Konzepte von Literacy schließen immer deutlicher auch die *Kompetenzen* für den Zugang zu Wissen und die Fähigkeit, komplexe Zusammenhänge zu beurteilen, mit ein.

"A means of identification, understanding, interpretation, creation, and communication in an increasingly digital, text-mediated, information-rich and fast-changing world".

(UNESCO: http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf)

Übertragen auf den Bereich Religion und Religiosität und damit in den Kontext des READY-Projekts, wird *Religiöse Literacy* (religiöser Grundbildung) verstanden als

"The knowledge of, and ability to understand, religion".

(Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Religious_literacy)

"The basic tenets of the world's faiths. The diversity of expressions and beliefs within traditions that emerge and evolve in relation to differing social/historical contexts. The profound role that religions plays in human social, cultural, and political life in both contemporary and historical contexts."

(Diane L. Moore, Religion Communicators Council: <http://www.religioncommunicators.org/religious-literacy>)

"The ability to discern and analyse the fundamental intersections of religion and social/political/cultural life through multiple lenses in the way of understanding of the history, central texts, beliefs, practices and contemporary manifestations of several of the world's religious traditions as they arose out of and continue to be shaped by particular social, historical and cultural contexts; and the ability to discern and explore the religious dimensions of political, social and cultural expressions across time and place".

(Harvard Divinity School: <https://rlp.hds.harvard.edu/definition-religious-literacy>)

„... sich mit eigenen und fremden religiösen Perspektiven konstruktiv auseinanderzusetzen und sprach- und dialogfähig zu werden". Dazu gehören grundlegende Kompetenzen, wie religiöse Sach- und Deutungskompetenz, ethische Urteilskompetenz und interkulturelle wie interreligiöse Kompetenz. (Schreiner)

Lit:

Conroy, James C. (2016): Religiöse Bildung und religiöse Literacy – eine professionelle Aspiration? In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 68 (2)

Schluß, H. (2008): Wieviel Religion braucht die Bildung? In: Schreiner, M. (Hrsg.): Religious literacy - Gott Lesen, die Welt begreifen, Münster / New York / München / Berlin, 83-101

Schreiner, M. (Hg.) (2008): Religious literacy und evangelische Schulen. Die Berliner Barbara-Schadeberg-Vorlesungen, Schule in evangelischer Trägerschaft 9, Münster u.a.

Religiöse Literacy in den Lehrplänen der in Österreich RU erteilenden Kirchen und Glaubensgemeinschaften (in Auszügen):

Katholisch

- Religiöse Kompetenz ermöglicht Menschen eine bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben und seinen großen Fragen: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch? Darüber hinaus stellen sich weitere wichtige Fragen: Woher komme ich? Warum gibt es Ungerechtigkeit und Leiden? Wie kann ich mit Schuld umgehen? Wie kann ich meine Lebenswirklichkeit mit meinen Träumen vereinbaren? Was hat es mit dem Tod auf sich?
- Die Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft und der Zugehörigkeit zur Kirche soll für katholische Schülerinnen und Schüler einen Beitrag zur Bildung von Identität leisten, die eine unvoreingenommene Öffnung gegenüber dem Anderen erleichtert.
- Das erfordert auch eine Beschäftigung mit anderen Religionen, Weltanschauungen, Kulturen und Trends, die heute - vielfach konkurrierend - unsere plurale Welt prägen. Es geht dabei sowohl um eine Befähigung, Menschen mit unterschiedlichen Überzeugungen anzuerkennen, als auch gegebenenfalls um die Kompetenz zu sachlich begründeter Auseinandersetzung.

Evangelisch

- Die Lebenswirklichkeit der Kinder in ihrer Fülle und ihren Widersprüchlichkeiten wahrnehmen und ihnen Raum und Zeit geben sich auszudrücken; die Kinder in ihren existenziellen Grundfragen, Ängsten und Nöten annehmen und begleiten; zu Achtung gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen hinführen, zur Entwicklung einer ökumenischen Gesinnung beitragen, interkulturelles Lernen ermöglichen und zur Übernahme solidarischer Verantwortung in der Welt ermutigen; in den Kindern Wachsamkeit, Sensibilität, Kritikfähigkeit und Engagement für Kirche und Gesellschaft fördern und festigen; den Zusammenhang von Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung verstehen lernen und ein Leben in Freiheit und Verantwortung einüben.

Orthodox

- Für den orthodoxen Christen ist die gesamte Wirklichkeit durch die die Offenbarung des dreieinigen Gottes und die Inkarnation des Wortes Gottes zutiefst religiös geprägt. Daher gibt es nach orthodoxem Verständnis keine Trennung zwischen religiöser Welt und der Erfahrungswelt des Alltags.

Freikirchlich

- Mit Hilfe des gesellschaftsverändernden Anspruchs Jesu soll selbstverständlich Erachtetes in Gesellschaft, Politik, Wirtschaft usw. in Frage gestellt und neue Lösungsansätze gesucht werden.

Islamisch

- Die konfessionelle Prägung des Religionsunterrichtes führt zu einer klaren Orientierung der Schülerinnen und Schüler und befähigt sie dazu, einen eigenen Standpunkt einzunehmen und gleichzeitig den Standpunkt von Mitschülerinnen und Mitschülern anderer Religionszugehörigkeit oder Weltanschauung zu respektieren und zu akzeptieren. Religionsunterricht ist ein Beitrag zur ethisch-moralischen Werte-Erziehung junger Menschen, welcher sie befähigt, Verantwortung für die Gesellschaft zu übernehmen und eigenverantwortlich und in Respekt anderen gegenüber zu handeln.

Religiöse Grundbildung (Literacy) - Allgemein

1. Lehren und Lernen über Religion findet in einer Reihe von Kontexten innerhalb und außerhalb organisierter Institutionen statt. Die Bedeutung religiöser Bildung nimmt zu, da die Globalisierung zu einer stärkeren Vernetzung und Migration zwischen Gesellschaften unterschiedlicher Religionen und Kulturen geführt hat.
2. Eine vernunftbasierte Analyse des Phänomens Religion muss untersuchen, wie Religion in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext wahrgenommen und interpretiert wird. Was ist die gesellschaftliche Relevanz von Religion und was bedeutet es überhaupt, religiös zu sein? Wird Religion in erster Linie als menschliches Phänomen oder als System der Sinn- und Normengebung verstanden? Als unverzichtbarer Beitrag zur Identitätsbildung und Suche nach einer ideologischen/geistigen Heimat? Als Auseinandersetzung mit den Grundfragen des menschlichen Lebens und Beitrag zu demokratischem Denken und Handeln? Mit anderen Worten: Wissensgenerierung, Haltungsentwicklung und/oder Glaubensbildung? Realistisch gesehen gibt es jedoch immer und überall unterschiedliche und vermischte Ansätze und Formen des Verständnisses von Religion in der Gesellschaft.
3. Ebenso wichtig ist dabei die Frage nach den verschiedenen Bereichen, in denen Religion in einer Gesellschaft vertreten ist, oder ob mit Religion nur die Weltreligionen oder lokal einflussreiche Religionsgemeinschaften gemeint sind.
4. Es muss geklärt werden, ob Bildungskonzepte, die zu religiöser Literacy führen, auf eine vernunftbegründete Erforschung der Religion, ihrer Relevanz und Rolle in der Gesellschaft abzielen und ob gesellschaftliche Phänomene offen sind für sowohl religiöse als auch nichtreligiöse Interpretationen. Enthalten sie Überlegungen darüber, was und wer in der Gesellschaft Vertrauen genießt oder welche ‚verborgenen Religionen‘ es gibt?
5. Religiöse Literacy wird von vielen Autorinnen und Autoren (z.B. Schluß) verstanden als religiöse Kompetenz. Zur Entwicklung von Kompetenz als einem fachbezogenen Können gehören sowohl fachbezogenes Wissen als auch Erfahrungen mit dem jeweiligen Gegenstand der zu erwerbenden Kompetenz.
6. Etwaige Differenzen des Erkenn- und Erlebbaren vom ursprünglichen ‚Vor-Bild werden erst begreifbar, wenn man nicht nur das Vorhandene, sondern auch das Original kennt. Anders gesagt: Wer das Original nicht kennt, kann die Differenzen nicht erkennen. In unserem Kontext bedeutet dies, dass man religiöse Phänomene des uns umgebenden Alltags (= Erfahrung) nur deuten und einordnen kann, wenn man deren Ursprung in Schrift und Ausformung kennt (= Wissen). Denken wir in diesem Zusammenhang an gegenwärtig vieldiskutierte Themen wie „Kopftuch“, „Ehrenmorde“, „Fundamentalismus“, „Märtyrer“, etc. Haben sie nun etwas mit Religion zu tun oder nicht? Um diese Phänomene richtig einordnen zu können, muss man wissen, welche Handlungen sich religiös und welche sich nicht religiös begründen lassen – selbstverständlich

unter Einbeziehung der jeweils notwendigen Religionskritik. Religiöse Bildung muss deshalb ein entsprechendes „sich zu diesen Differenzen verhalten können“ zum Ziel haben.

7. Legen Lehrkräfte, die religiöse Literacy als Ziel ihres Unterrichts betrachten, den Fokus darauf, ihre Schülerinnen und Schüler zur kritischen Reflexion der Inhalte (Lehre), Symbolik oder Rituale der Religionen zu bringen? Dafür ist es wichtig, eigene Positionen benennen und reflektieren zu können. Und diese basieren wieder auf Erfahrungen, die ebenso zu benennen und zu reflektieren sind. Dabei werden Religionen höchstwahrscheinlich nicht als homogener Block wahrgenommen, sondern durchaus als intra-divers und plural.

Religiöse Grundbildung (Literacy) im Speziellen

1. Religiöse Bildung ist ein Prozess, der sich aus dem Verständnis von Erziehung einerseits und jenem, was es bedeutet, religiös zu sein, andererseits entwickelt. Sowohl die Auffassung von Bildung als auch der Stellenwert von Religion in der Gesellschaft unterscheiden sich von Land zu Land.
2. Die Vorstellungen von religiöser Bildung und damit auch von Religionsunterricht (RU) unterscheiden sich sowohl innerhalb der Länder als auch zwischen ihnen. Es gibt keine monolithische Darstellung von RU in einem Land. Vielmehr gibt es bestimmte Themen, die in jedem Land dominieren.
3. Art und Zweck religiöser Bildung/RU sind in jedem Land untrennbar mit den als angemessen angesehenen Beziehungen zwischen Religion und Schulleben verbunden, die wiederum durch die jeweiligen Beziehungen zwischen Kirche und Staat definiert werden. Für jedes Land ist das Verständnis des Verhältnisses zwischen Kirche und Staat der Schlüssel zum Verständnis von RU. In einigen Fällen sind die Unterschiede in dieser Hinsicht zwischen den Ländern so groß, dass, selbst wenn es wünschenswert wäre, der Transfer von Konzepten und Praktiken zwischen den Ländern nicht praktikabel erscheint.
4. Deshalb muss geklärt werden, wer für religiöse Bildung als solche verantwortlich ist: Eltern (Religion als Privatsache), Religionsgemeinschaften und Kirchen oder Staat und Kirche gemeinsam? Stehen im letzteren Fall beide für die Notwendigkeit und den Mehrwert des Religionsunterrichts?
5. Daraus ergibt sich die Frage, wie religiöse Bildung in das jeweilige Gesamtverständnis von Bildung eingebettet ist. Handelt es sich um eine Art Sonderbildung oder um einen Teil der Allgemeinbildung?
6. Sind interreligiöser Unterricht und interreligiöses Lernen in den jeweiligen staatlichen Lehrplänen unabhängig vom (der Form des) RU enthalten? Wenn ja, zielen sie darauf ab, bei den Schülerinnen und Schülern ein kritisches Wissen über, Verständnis von und Bewusstsein für religiöse und

nichtreligiöse Glaubenssysteme und Weltanschauungen zu entwickeln und wie diese Systeme mit unserer gemeinsamen menschlichen Erfahrung in Beziehung stehen?

7. Fördern die Lehrpläne und Schulbücher die kognitive Fähigkeit, die gemeinsame Existenz positiver und negativer Merkmale innerhalb einer Religion zu erkennen, sodass Menschen unbekannte Situationen nicht vorzeitig als unkontrollierbar und bedrohlich empfinden? Oder verarbeiten sie diese Situationen nur in einer „Entweder-Oder“- oder „Schwarz-Weiß“-Denkweise? ('Ambiguitätstoleranz', vgl. Ammicht-Quinn)

Konzeptionen von Religionsunterricht (RU) als Schulfach

1. RU gibt es in vielen Formen: als multireligiöses Lernen wie in England, Schottland, Schweden und Teilen Deutschlands; als rein kirchlicher Unterricht wie in Frankreich oder den USA; oder als konfessionell getrennt wie in Österreich und bestimmten Teilen Deutschlands. RU kann konzeptionell gesehen ein Fach sein, das in den Glauben einführt bzw. zur Aneignung eines bestimmten Glaubens führt, oder ein Fach, das grundsätzlich über Glauben und die verschiedenen Religionen informiert.
2. In jedem Fall treffen unterschiedliche Konzepte von RU und Theologie aufeinander und provozieren Diskussionen, da sich die Formen von RU aus der Entwicklung von Schule und Gesellschaft sowie aus regionalen Gegebenheiten und Forderungen/Notwendigkeiten abgeleitet haben („vernetzte Kontextualität“).
3. Das führt zur Frage, welche Rolle Religion im Gesamtkonzept von Bildung und in der Schulpolitik eines Landes spielt. Ist RU ein eigenes Fach oder in anderen Fächern enthalten? Wenn ja, welche Fächer können genannt werden?
4. Was ist die theoretische Begründung für den jeweiligen RU? Wird er als sicherer Raum (safe space) verstanden, um persönliche Wege zur Identitäts- oder Glaubensbildung zu entwickeln und zu diskutieren? Oder sind alle Beteiligten den Meinungen der jeweils anderen über den Umgang mit Religion als solcher ausgesetzt?
5. Was ist das Ziel des jeweiligen Konzepts? Ist es der Austausch über religiöse Themen? Die Begleitung der existentiellen Suchbewegungen der Schülerinnen und Schüler im Sinne einer Orientierungshilfe? Die Förderung von Entscheidungsfreiheit durch dialogisches Argumentieren? Friedlich miteinander zu kommunizieren und konstruktiv zusammenzuarbeiten, ohne dabei den eigenen Standpunkt zu verlieren während man anderen zuhört. In der Praxis finden sich jedoch in den Projektpartnerländern in der Regel unterschiedliche Mischformen.
6. Von großer Bedeutung erscheinen die Fragen der Konfessionalität des Unterrichts und der Religionslehrer, der didaktische Zugang zur konfessionellen und religiösen Zusammensetzung der Lerngruppen, die Möglichkeiten der konfessionellen und religiösen Zusammenarbeit sowie realisierbare Szenarien für einen RU der Zukunft.

7. Die gegenwärtigen und möglichen zukünftigen Formen von RU haben entscheidend dazu beigetragen, wie die grundsätzliche Zukunftsfähigkeit von RU als eigenständiger Teil der Bildung begründet werden kann. Die entscheidende Frage ist, wie "die Menschen von heute mit Religion und Glauben auf aufgeklärte Weise leben können" und wie sie sich angesichts der religiösen, kulturellen und sozialen Vielfalt austauschen bzw. mit anderen kommunizieren können.
8. In verschiedenen Positionspapieren (z.B. Deutschland 2014 & 2016) und Konferenzen (z.B. Österreich 2017) wird argumentiert, dass die verbindliche Aufgabe von RU darin besteht, Möglichkeit zu schaffen, die eigenen Traditionen zu verstehen und sich mit ihnen zu identifizieren, fundamentalistischen Tendenzen aufgeklärt entgegenzuwirken und nicht zuletzt Handlungsorientierung in einer religiös pluralen Welt zu geben.

Separativer RU (konfessioneller RU)

- Konfessioneller RU ist zu einem Einzelfall geworden. Europaweit existiert diese Form nur in Österreich und Teilen Deutschlands. Auch wenn RU hier nicht mehr als Verkündigung des Glaubens verstanden wird, dient er doch als Lernort, an dem die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, in Bezug auf (eine bestimmte) Religion und Glauben verantwortungsbewusst zu denken und zu handeln.
- In getrennten Ansätzen werden die Schülerinnen und Schüler nach ihrer eigenen oder der religiösen Orientierung oder Zugehörigkeit ihrer Eltern unterrichtet. So findet das Lehren und Lernen von Religion in getrennten Gruppen unter der Verantwortung der jeweiligen Religionsgemeinschaften und in Zusammenarbeit mit Schulen und Bildungseinrichtungen statt.
- Die katholische Position ist an dieser Stelle noch rigider als die evangelische, insofern als sie von einer *Trias* ausgeht: die konfessionelle Einheit von Lehrperson, Schülerinnen und Schüler und Religionsunterricht.
- In diesem Modell haben Lehrerinnen und Lehrer, die eine Religionsgemeinschaft repräsentieren, die Befugnis, nicht nur ihre eigene Religion/Konfession zu unterrichten, sondern auch *über* andere Religionen/Konfessionen.
- Gleichzeitig zeigen Studien, dass es zwar immer noch eine formale Zugehörigkeit zu einer Konfession (meist durch Taufe) gibt - wenn auch eine deutlich abnehmende -, aber sehr oft keine andere verbindliche Beziehung mehr zu ihr besteht. Hier wird Grundwissen über etwas verlangt, das nicht mit etwas persönlich Erfahrenem in Verbindung gebracht werden kann.
- Die rückläufige Zahl katholischer und evangelischer Schülerinnen und Schüler in vielen Regionen Deutschlands und Österreichs erschwert jedoch die parallele Etablierung eines katholischen und evangelischen RU. In der Debatte um alternative, meist konfessionsungebundene RU-Konzepte - wie sie vor allem angesichts der religiösen und weltanschaulichen Situation in diesen Ländern gefordert werden - versuchen die Ortskirchen das Prinzip der Konfessionalität neu zu überdenken und zu rechtfertigen. Theologinnen und Theologen sowie Pädagoginnen und Pädagogen

argumentieren, dass Schülerinnen und Schüler eine "kommunikative Identität" entwickeln müssen, die nur entsteht, wenn sie zuvor eine fundierte Wissensbasis über ihre eigene Konfession erworben haben.

- Gleichzeitig gibt es auch immer mehr Religionsgemeinschaften, die RU in Schulen anbieten (mit allen damit verbundenen Schwierigkeiten, einen praktikablen Stundenplan zu erstellen). Aus diesem Grund wurden in den letzten Jahren Erfahrungen mit einer erweiterten Zusammenarbeit der Konfessionen - vor allem der katholischen und protestantischen - gesammelt, die auch die Einrichtung gemischtkonfessioneller Lerngruppen im RU vorsieht. Angesichts dieser Entwicklungen besteht weitgehendes Einvernehmen darüber, die Form des konfessionellen RU zu verbessern.
- Innerhalb des traditionellen konfessionellen Rahmens hat sich RU in Deutschland und rudimentär auch in Österreich zu einer konfessionellen Kooperationsform entwickelt, die entweder von Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Konfessionen (oft in Form von Gruppenunterricht) oder von einer Lehrkraft einer bestimmten Konfession gestaltet wird, die offiziell befugt ist, alle christlichen Schülerinnen und Schüler einer Klasse zu unterrichten.
- Während es in England, Schottland und Schweden keine Diskussion über den konfessionellen Unterricht zu geben scheint, stellen sich beispielsweise in Österreich Expertinnen und Experten die Frage, ob die konfessionelle Trennung der Schülerinnen und Schüler angesichts der rapide zunehmenden religiösen, kulturellen und sozialen Pluralität und Vielfalt in der jetzigen Form beibehalten werden kann und soll. Die bestehenden Modelle konfessionell-kooperativer und dialogisch-konfessioneller Lehre sind die ersten Schritte in diese Richtung
- Während es in Österreich nur konfessionellen RU gibt, finden wir in Deutschland mittlerweile drei Haupttypen von RU:

Konfessioneller RU

Grundsätzlich sehen die Schülerinnen und Schüler die Welt und ihr eigenes Leben aus der Perspektive einer Konfession. Das bedeutet Lernen von einer Religion (*learning from*), keine Glaubenslehre (*learning within*) und auch keine bloße Information über Religion (*learning about*).

Konfessionell-kooperativer RU

Basierend auf einer Insiderperspektive werden dennoch Pluralität und Entkonfessionalisierung stark berücksichtigt. Dieser RU findet in gemischt-konfessionellen Lerngruppen statt, ist aber nicht interreligiös. Der konfessionell-kooperative RU sieht Lehrerinnen und Lehrer nach wie vor als authentische Glaubenszeuginnen und -zeugen, die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Perspektive konfrontieren und so auch einen Perspektivenwechsel herbeiführen können.

Gemeinsames religiöses Lernen im Klassenzimmer

Kritiker der ersten beiden Formen bestehen darauf, dass diese den Herausforderungen der Säkularisierung und Pluralisierung nicht gewachsen sind. Die Schülerinnen und Schüler sind nach

wie vor nicht in der Lage, einen interreligiösen Dialog zu führen. Sie sollten daher über die Religionen informiert werden (*learning about*). Alle Religionen sind gleichberechtigt, authentische Erlebnisse werden durch eingeladene Gäste oder die Restbestände an religiöser Erfahrung und Praxis, die die Schülerinnen und Schüler mitbringen, vermittelt.

Integrativer RU (gemeinsamer RU)

- In den meisten Projektpartnerländern (z.B. England, Schottland, Schweden, Schweden, teilweise Deutschland) ist integrativer RU als Schulfach Teil der Lehrpläne. RU ist hier als ein Kennenlernen verschiedener Religionen aus nichtreligiöser Sicht konzipiert. In diesen Fällen müssen jedoch auch die organisatorischen Rahmenbedingungen für diese Konzeption von RU berücksichtigt werden. Welche externen Faktoren (rechtliche und schulische) prägen das Fach?
- Abhängig von der zugrundeliegenden Konzeption variiert diese Form von Land zu Land (z.B. England und Schweden), da unterschiedliche nationale oder regionale Kontexte eine Vielzahl von Interpretationen eines RU für alle zulassen.
- Hier stellt sich die Frage, was die Bezugsdisziplin für die zugrundeliegenden Konzepte der Ausbildung sein soll: Theologie oder Religionswissenschaft?
- Das Konzept von RU für alle erzeugt sowohl Ängste als auch Chancen für Betroffene und Stakeholder. Manche befürchten, dass die eigene Wahrheit/Identität verwässert wird, was sofort die Frage aufwirft, was die eigene Identität ausmacht, z. B. wenn keine Zugehörigkeit zu einer Religion/einem Glauben vorhanden ist?
- Dies ist vor allem im Zusammenhang mit den aktuellen lokalen Debatten über eine Rückbesinnung auf traditionelle Werte relevant, die in den letzten Jahren angeblich etwas verschüttet wurden - Österreich, Deutschland: Die Vorstellung einer vermeintlichen deutschen/österreichischen Leitkultur als Gegennarrative zum Multikulturalismus; England: Britische Werte, oder z.B. auch ‚Australische Werte‘; jeweils als eine Formulierung, die einerseits eine Art nationale Einheit anspricht, andererseits aber auch Ausgrenzung oder Assimilation beschleunigt.
- RU für alle als Chance gesehen, bietet vielfältige Möglichkeiten authentischer Begegnungen, wobei Differenz zu einer Möglichkeit der Individualisierung wird. Erikson oder Mead z.B. verstehen Identität als permanenten dialogischen und sozialen Prozess, aus dem sich mehrere unterschiedliche Identitäten gleichzeitig ergeben können. Solche Begegnungen erfordern daher eine reflektierende Begleitung.
- Wie bereits früher gezeigt, betonen aktuelle Debatten und Positionspapiere die Bedeutung religiöser Überzeugungen, Praktiken und Gruppenidentifikation für die eigene Identitätsbildung. Kritiker bestreiten nicht die Auswirkungen der besonderen Merkmale religiöser Traditionen (Überzeugungen, Praktiken, Lebensweisen und Ideologien) auf das Leben der Menschen, ihre

Weltanschauungen, Selbstkonzepte und Selbstdarstellungen. Sie argumentieren jedoch, dass einige Konzepte religiöser Identität sensibler und differenzierter sind als andere, wenn es darum geht, die Komplexität der Identitätsbildung als einen fortwährenden sozialen Prozess in einem pluralistischen oder postmodernen Kontext zu berücksichtigen.

- Die Wahrnehmung der anderen Person auf persönlicher Ebene kann zu einer Veränderung der Wahrnehmung, Reflexion und des eigenen Verhaltens führen - sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden. Daraus ergibt sich ein bestimmter didaktischer Leitfaden: Respekt durch Anwesenheit. Sie steht im Zusammenhang mit dem in der Kulturtheorie und Migrationspädagogik identifizierten Phänomen des Anderen: Wenn die Anderen nicht anwesend sind, werden sie oft fremder gemacht als sie sind. Begleitet wird dies von Einschätzungen wie Gefährlichkeit, Fremdheit, Unvorhersehbarkeit usw. Gemeinsames Lernen kann diesem Ungleichgewicht entgegenwirken.
- Kritiker eines *teaching about* behaupten, dass das Phänomen Religion nicht erklärt wird, indem man bloß darüber spricht. Religion muss zumindest phasenweise erlebt (= erfahren) werden, um sie überhaupt verstehen und beurteilen zu können. Erfahrung wird dabei immer in einem doppelten Sinne als aktiv und passiv zugleich verstanden. „Die aktive Seite der Erfahrung ist ein Ausprobieren, Versuch – man *macht* Erfahrungen. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen“ (Dewey 1916). Genauso wie Musik nicht verstanden werden kann, ohne authentische Beispiele zu hören oder selber Musik zu machen; oder Mathematik ohne die ständige Anwendung des Gelernten auf verschiedene konkrete mathematische Aufgabestellungen.
- Gemeint ist damit keinesfalls eine Art künstlicher Religiosität, sondern das unterrichtliche Arrangement der Begegnung mit gelebter Religiosität. Erfahrung bleibt jedoch in jedem Fall etwas höchst Subjektives.

Didaktik der Religionen (des Studiums der Religionen)

1. Die Frage nach RU-Konzepten erfordert die Einbeziehung von Religionsdidaktik(en). Es ist zu untersuchen, welche Didaktik einem Konzept zugrunde liegt und wie sich die spezielle Didaktik eines multireligiösen RU sowohl theologisch als auch pädagogisch begründen lässt.
2. Dies führt zur Frage, wie theologische Themen (große Ideen) einer religiösen Tradition didaktisch entwickelt werden. Wie viel Lernen über das Selbst und das Andere ist Voraussetzung, um vom Anderen zu lernen - wenn überhaupt? Wie kann Religion als ein menschliches Phänomen erklärt werden, um den Schülerinnen und Schülern verständlich zu machen, dass es sich nicht um eine Idee handelt, die für alle Menschen sinngesamt ist, sondern für eine Person sehr wohl und vielleicht gar nicht für eine andere – gleichsam unter dem Motto "Religion bringt mich zum Nachdenken"?

3. Ist ein Konzept darauf ausgerichtet, etwas *über* Religion zu lernen oder *von* ihr? Letzteres - auch in einem integrativen Ansatz - im Sinne einer informierten und wohlüberlegten Antwort auf religiöse, moralische oder soziale Fragen?
4. Wird die Expertise des Religionsstudiums und seiner Didaktik erkennbar auf die im Unterricht verwendeten Lehrbücher übertragen?
5. Was sind die Voraussetzungen für interreligiöses Lernen? Welche Dynamik könnte sichtbar werden? Welche sich überschneidenden Situationen/Critical Incidents werden antizipiert? Wie werden zukünftige Lehrkräfte didaktisch auf den Umgang mit Vielfalt vorbereitet?

Praxis

1. Der Unterricht in verschiedenen Ländern sieht oft ähnlich aus. Gleichzeitig unterscheiden sich die Vorstellungen von Lehrkräften und Pädagoginnen und Pädagogen über ihre Rolle sowie über Art und Zweck des Faches. Eine Reihe von Philosophien des Religionsunterrichts untermauern scheinbar ähnliche Praktiken.
2. Wir stellen viele gleiche oder ähnliche Fragen, indem wir ähnliche Interessen zum Ausdruck bringen, aber wir versuchen, sie auf unterschiedliche Weise zu beantworten, oft auf der Grundlage unterschiedlicher Disziplinen, die sich aus bestimmten historischen Kontexten ergeben und eine Reihe zeitgenössischer Anliegen widerspiegeln.

Religionslehrkräfte

1. Die Lehrerinnen und Lehrer und die von ihnen unterrichteten Schülerinnen und Schüler sind bedeutende Push- und Pull-Faktoren, die die Philosophien und Praktiken des RU in jedem Land beeinflussen. Studien behaupten, dass die Natur des Unterrichts inhärent mit der Orientierung der Lehrkräfte verbunden zu sein scheint, da fast jeder Aspekt des Unterrichts - vom Charakter der Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern bis hin zu Entscheidungen über die Organisation des Klassenzimmers - Fragen der moralischen Erziehung beinhaltet. Ein natürlicher nächster Schritt wäre es zu verstehen, ob und wie bestimmte Wertorientierungen oder religiöse Verpflichtungen mit pädagogischen Entscheidungen korrelieren.
2. Es gibt jedoch potenzielle Einschränkungen hinsichtlich des Umfangs und der Art und Weise - und ob es überhaupt passieren sollte -, wie Lehrerinnen und Lehrer ihren Glauben in ihre Arbeit einbringen. Dürfen oder sollen Religion und spezifische Wertorientierungen für die Vermittlung von Wissen und Können eine Rolle spielen? Unsere Beobachtungen haben gezeigt, dass in den besuchten Schulen persönliche religiöse Hintergründe und Einstellungen - wenn überhaupt - nur innerhalb der konfessionellen RU eine Rolle spielen, und auch dort normalerweise nicht in Form von Glaubensverkündigung oder Bekehrungsversuchen.

3. Das jeweilige RU-Konzept bestimmt die Rolle und das Selbstverständnis von Religionslehrerinnen und -lehrern. Wo konfessionelle Differenzierung vorherrscht, sehen sich Lehrkräfte in der Regel als Zeugen ihres eigenen Glaubens und authentische Vertreterinnen und Vertreter ihrer Religion. In einem RU für alle scheint dies in den beobachteten Stunden weggefallen zu sein. Es zeigt sich jedoch eine sehr individuelle Sichtweise auf die eigene Rolle als Lehrerin und Lehrer: als *Moderator/in*, die/der die Initiativen der Schülerinnen und Schüler, selbstständig in interreligiöse Gespräche einzutreten, ermöglicht und moderiert; als *Mediator/in*, die/der zwischen widersprüchlichen Ansichten und Verständigungen vermitteln will; oder als *Ermutiger/in*, kontroverse Ansichten zu reflektieren und zu diskutieren - oder alle drei Rollen gleichzeitig.
4. In Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern eines RU für alle äußerten diese manchmal ihre Besorgnis darüber, inwieweit das theoretische Wissen über eine unterrichtete Religion dem Glaubensverständnis und der religiösen Praxis der anwesenden Schülerinnen und Schüler entspricht (und dies auch tun kann). Dies bestätigt die Erkenntnis, dass gelehrte Religion oder Überzeugung nicht automatisch mit der Vielfalt der gelebten Religion oder Überzeugung gleichzusetzen ist.
5. Wenn wir davon ausgehen, dass ein kohärenter Wissensbereich Grundlage dafür ist, als professionelle Lehrkraft betrachtet zu werden, unterminiert diese Unsicherheit von konfessions- bzw. religionsfremden Lehrkräften, die das Wissen über andere Konfessionen bzw. Religionen nicht ausreichend mitbringen, den Anspruch professionell zu sein.
6. In einem Bericht zur Bildungspolitik (2008) empfiehlt die OECD, die Vielfalt bei Lehrkräften zu erhöhen, um die vorhandene soziale Vielfalt widerzuspiegeln. Im Kontext von RU würde dies bedeuten, die bestehende religiöse Vielfalt durch Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Konfessionen oder längerfristig auch verschiedener Religionen abzubilden.

Aus- und Weiterbildung der Religionslehrkräfte

1. Die Aus- und Weiterbildung von Religionslehrkräften hängt vom Gesamtkonzept des RU in einem Land ab. So finden wir in den Projektländern, religiös gesehen, meist heterogene Gruppen von Studentinnen und Studenten mit manchmal sogar deklarierten atheistischen/agnostischen Überzeugungen. Nur in den seltensten Fällen sind die Studierenden konfessionell noch weitgehend homogen (wie z.B. in Österreich). Daher fühlen sich hier die Lehrerinnen und Lehrer oftmals unzureichend darauf vorbereitet, Schülerinnen und Schüler mit anderem religiösen oder kulturellen Hintergrund zu unterrichten.
2. Um die sich daraus ergebenden Herausforderungen zu bewältigen, müssen die Bildungssysteme Lehrkräfte mit relevanten interreligiösen/interkulturellen Kompetenzen ausstatten. Dies bedeutet, ihr Wissen über und Verständnis von Welt, Religionen und Kulturen zu fördern. Deshalb müssen angemessene Kommunikationskompetenzen für Vielfalt entwickelt und vertieft werden, um empathisch und reflexiv in Bezug auf Überzeugungen und kulturelle Unterschiede zu sein.

Diese interreligiösen/interkulturellen Kompetenzen sind auch Voraussetzung, um auf die heterogenen Lebensräume Schule und Klassenzimmer zu reagieren und diese zu managen.

3. Wo es eine gemeinsame Ausbildung für ReligionslehrerInnen und -lehrer gibt - unabhängig von ihrer religiösen (Nicht-)Zugehörigkeit oder Überzeugung - können sie ihre eigenen Vorurteile erkennen, Kommunikationsmuster hinterfragen und - wenn nötig - bestehende ‚Wahrheiten‘ über andere dekonstruieren. In Österreich gibt es seit einiger Zeit dafür das übergreifende Modul „Konfessionelle Kooperation“, mit Teamteaching der entsprechenden Theologinnen und Theologen.
4. Die meisten Länder verlangen von den Lehramtsstudierenden ein obligatorisches Schulpraktikum. Dort sind sie mit Schülerinnen und Schülern konfrontiert, die durch religiöse, kulturelle und soziale Vielfalt gekennzeichnet sind, insbesondere in Gebieten mit einer hohen Anzahl von Schülerinnen und Schüler mit Migrations- und/oder Minderheitenhintergrund.
5. Diese Praktika können die interreligiöse und interkulturelle Sensibilität der Lehrkräfte verbessern. Multikulturelle Praxiserfahrungen können Lehrkräften helfen, ihre Einstellung und Wahrnehmung von Vielfalt und Diversität sowie ihr Wissen zu Fragen der Ethnizität, Macht und Ungleichheit in der Bildung zu verändern.
6. Im konfessionell getrennten Religionsunterricht müssten solche Praktika auch die Hospitation und Praxis in konfessionell anderen Klassen als der eigenen umfassen.
7. Lehrerbildnerinnen und -bildner müssen Vielfalt und Diversität in ihren vielfältigen beruflichen Rollen berücksichtigen. Sie können den Lehrkräften gezieltes Wissen vermitteln, kritische Reflexionsdiskussionen anregen und sie auf die Kommunikation und Interaktion mit Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem religiösen, kulturellen und sozialen Hintergrund vorbereiten.
8. All diese Herausforderungen unterstreichen die Notwendigkeit, Inhalte und Qualität der beruflichen Erstausbildung und der kontinuierlichen Weiterbildung der Lehrerausbilderinnen und -ausbilder (CPD) dahingehend anzupassen und sicherzustellen. In Wien beispielsweise erhalten Lehrkräfte zunehmend die Möglichkeit, Seminare zu aktuellen interreligiösen, interkulturellen und sozialen Themen zu besuchen, die sich aus den unterschiedlichen Hintergründen der Schülerinnen und Schüler ergeben. In diesen Seminaren wird ein Thema aus mindestens drei verschiedenen religiösen Perspektiven präsentiert und diskutiert. Die Lehrerinnen und Lehrer werden angeleitet, das Thema sowohl in Bezug auf ihre eigene Religion als auch auf die Relevanz des Themas für ihren jeweiligen konfessionellen Unterricht (Perspektivwechsel) zu reflektieren - nach dem Motto "voneinander, über einander und miteinander lernen".

1. Vielfalt in Kultur und Religion entsteht, wenn Menschen interagieren auf der Basis ihrer Werte und Überzeugungen, die sie als nationale, ethnische oder soziale Gruppen charakterisieren, ihr Verhalten ausrichten und somit weiteres Handeln bestimmen. Diese Vielfalt prägt die Moral, Gesetze, Sitten, Gebräuche, Verhaltensweisen und die Wahrnehmung der Welt.
2. Diversität ist eine Stärke, wenn sie zur *Akzeptanz* der Vielfalt in einer Gemeinschaft führt. Sie wird zu einer Schwäche, wenn sie zu einer Zersplitterung in einzelne sich abgrenzende Identitäten und zu einer gesellschaftlichen Spannung beiträgt – in unserem Falle auf Klasse und Schule als gemeinsamer Lebens- und Lernort bezogen.
3. Pluralität und Vielfalt der gesellschaftlichen Verhältnisse in Europa erfordern eine neue und kritische Betrachtung des Beitrags des RU zur Bewältigung dieser Phänomene.
4. Im Schulalltag bringen SchülerInnen und LehrerInnen neben Interesse, Lernprofilen, Affekt und Bereitschaft auch religiös und kulturell geprägte Einstellungen, Werte, Überzeugungen, Hoffnungen, Ängste und Erwartungen - ihre ‚Merkmale‘ in den Unterricht ein. Wie wird aber mit dieser Vielfalt in der öffentlichen Bildung und insbesondere im RU umgegangen?
5. Werden eigene Glaubens- und Wertesysteme und jene der anderen Betroffenen nicht ausreichend reflektiert, könnten Lehrerinnen und Lehrer diejenigen, die ihren eigenen Vorstellungen nicht zu entsprechen scheinen, als seltsam, problematisch, unpassend sehen - einfach als die "Anderen", die nicht gleichberechtigt dazu gehören. Dabei ist die Perspektive des/r Anderen für einen offenen Dialog und damit für das multireligiöse Zusammenleben entscheidend.
6. Die Frage der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für religiös und kulturell unterschiedliche Klassenräume muss auf der Erkenntnis beruhen, dass Vielfalt ein Gewinn für Pädagogen und Schulen ist und dass Anstrengungen unternommen werden sollten, um diese Ressource optimal zu nutzen. Diese Perspektive steht im Gegensatz zu der Auffassung, dass Vielfalt ein Problem ist, das es zu vermeiden oder, wenn dies nicht möglich ist, zu ‚lösen‘ gilt. Es geht nicht darum, in Grenzen zu denken, sondern um Möglichkeiten.
7. Die Frage, was im RU gelehrt und praktiziert werden muss, ist oftmals ideologisch determiniert, muss aber darauf abzielen, offene und reflektierende Persönlichkeiten zu bilden, die Perspektiven wechseln und über den eigenen Tellerrand hinausschauen können. Schülerinnen und Schüler sollten in der Lage sein, Gemeinsamkeiten zu finden, die wiederum zu relevanten Unterscheidungsmerkmalen werden können.
8. In einigen Formen von RU lernen die Schülerinnen und Schüler, dass Religionszugehörigkeit etwas ist, das sie trennt. Angesichts der bereits weit verbreiteten Sprachlosigkeit zwischen Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit und sozialer Milieus wäre es fatal, wenn RU lediglich die existierende religiöse Verteilung innerhalb einer Gesellschaft abbilden würde. Die Trennung von

Lernenden und Lehrenden entlang konfessioneller und religiöser Grenzen - und dann möglicherweise auch sozial ungemischt - ist kaum förderlich für einen zukunftsorientierten Dialog. Stattdessen brauchen wir heterogene Gruppen, in denen transversales Lernen möglich ist.

9. Religiöse und interreligiöse Erziehung sind zwei Momente eines Lernprozesses. Sie gelingt am besten durch Begegnung, Beziehung und Zusammenarbeit im Unterricht. In einer religiös gemischten Klasse gibt es fromme und zweifelnde, überzeugte und fragende Menschen unterschiedlicher Konfessionen und Religionen. Hier hätten alle - nicht zuletzt am Beispiel eines heterogenen Lehrkörpers - die Chance, konstruktiv mit Differenz und Vielfalt umzugehen. Sie erleben, dass es Unterschiede nicht nur zwischen Konfessionen und Religionen gibt, sondern auch innerhalb (intrareligiöse Heterogenität).
10. Eine solche (inter-)religiöse Erziehung setzt voraus, dass jeder Mensch multidimensional ist und eine Vielzahl von Zugehörigkeiten hat und lebt. Es bedeutet, sich von der Idee ‚reiner‘ religiöser oder kultureller Identitäten zu verabschieden und verschiedene Lebensformen zu thematisieren.