

# „Wie plural muss/soll religiöses Lernen in Bildungseinrichtungen sein?“

Bericht der Tagung des Österreichischen Religionspädagogischen Forums 2017



## der autor

David **Novakovits** ist Universitätsassistent (prae doc) am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät Wien und AHS-Lehrer.

### Abstract

Die Frage nach Pluralität religiösen Lernens in Bildungseinrichtungen rückte in den vergangenen Jahren immer mehr ins Zentrum der Aufmerksamkeit im religionspädagogischen (wie öffentlichen) Diskurs. Der Beitrag liefert einen ausführlichen Einblick in die letzte ÖRF-Tagung und schildert sowohl Erfahrungsberichte von LeiterInnen aus Bildungseinrichtungen, die daran anschließende Diskussion einschließlich einer Systematisierung und Weiterentwicklung der eingebrachten Erfahrungen durch zwei Experten, als auch tiefgehende, religionspädagogische Reflexionen der Tagung selbst. Angesichts zunehmender religiöser wie kultureller Pluralität sehen sich Bildungseinrichtungen durch deren Auswirkungen im Alltag herausgefordert. Sowohl negative und destruktive Erfahrungen, wie auch positive und bereichernde Potenziale prägen das Erleben aller Beteiligten im Zusammenleben. Gerade aufgrund der großen Komplexität des Themas ist es erforderlich, die verschiedenen Ebenen multiperspektivisch zu betrachten und das Phänomen ‚Religion‘ nicht isoliert wahrzunehmen.

**Schlagworte:** Bericht, religiöse(s) Lernen/Bildung, Religionsunterricht, Pluralität

### *The question of plurality of religious learning in educational institutions*

The question of plurality of religious learning in educational institutions has taken center stage in religious pedagogical (and public) discourse during the last years. The following contribution gives a detailed insight into the latest ÖRF conference and depicts both experience reports of directors of educational institutions with the subsequent discussion, including a systematization and development of the given reports through two external experts, and further religious pedagogical reflections of the conference itself. Nowadays educational institutions are faced with growing religious and cultural plurality and its challenges. Both negative and destructive experiences and positive and enriching potentials shape the experience of all parties involved. The great complexity of this issue makes it even more important to look at it from different angles without isolating the phenomenon ‚religion‘.

**Keywords:** report, religious learning/education, plurality

## 1. Einleitung und Aufbau des Tagungsberichtes

Wie plural muss/soll religiöses Lernen in Bildungseinrichtungen sein? Diese Fragestellung stand im Mittelpunkt der ÖRF-Tagung 2017, die vom 15.11.2017 bis 16.11.2017 im Bildungszentrum St. Virgil (Salzburg) stattfand.

Es wurde hier jene Frage in die Mitte gestellt, die gegenwärtig im absoluten Fokus der Aufmerksamkeit der (österreichischen) religionspädagogischen Landschaft steht. Ein Blick in die ÖRF-Publikationen der letzten Jahre zeigt, dass weit mehr als die Hälfte der Texte seit 2014 um die Themen von religiöser Vielfalt, Diversität und Potentiale religiöser

Bildung kreisen. Es ist mit Abstand jene Thematik, die der Religionspädagogik gegenwärtig am meisten „zu denken gibt“<sup>1</sup>. Gleichzeitig ist die Ausgabe Jg. 24 (2016) / Heft 2 „Anerkennung von Diversität und/oder Integration durch religiöse Bildung?“ das einzige Heft in den letzten sieben Jahren, das *selbst als Frage* konzipiert ist. Vielleicht kann man nicht zuletzt darin auch einen Hinweis auf die Komplexität dieser Auseinandersetzung sehen, wenn auf den Umgang und die Gestaltung, die Potentiale und die Gefährdungen von pluraler Religiosität im Bildungskontext geblickt wird.

Nicht ReligionspädagogInnen kamen bei der Tagung zunächst zu Wort, sondern Erfahrungsberichte von LeiterInnen diverser Bildungseinrichtungen. Eingeladen waren drei Direktoren unterschiedlicher Schultypen und eine Leiterin eines Kindergartens, um von ihren Erfahrungen mit Religion an ihrem Bildungsstandort zu berichten, aber auch um Herausforderungen und Beobachtungen aus ihrer Perspektive in diesem Kontext zu skizzieren.<sup>2</sup> Die Stellungnahmen der einzelnen LeiterInnen erfuhren nicht umgehend eine Antwort aus dem religionspädagogischen Feld, sondern wurden zuerst intern auf dem Podium diskutiert. Anschließend versuchten Dr. Wolfram Reiss, Professor für Religionswissenschaft in Wien, und Dr. Marc Hill, Assistenzprofessor im Bereich Migration und Bildung an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, die Ausführungen und Diskussionsstränge zu systematisieren und aus ihrer Perspektive weiterzudenken. Erst als Abschluss sollten die versammelten ReligionspädagogInnen die Gelegenheit bekommen sich dem Gespräch anzuschließen.

Der Tagungsbericht versucht zunächst, die Stimmen der vier LeiterInnen von Schulen/Kindergarten ohne eine über das notwendige Maß hinausreichende Kommentierung wiederzugeben, um möglichst im ‚Originalton‘ ihre Skizzierungen hinsichtlich Religion an ihrem Standort nachzuzeichnen. Daran schließen die beiden Beiträge von Marc Hill und Wolfram Reiss an. Abschließend wird versucht, ausgewählte Schwerpunkte der Diskussion zu vertiefen und aus religionspädagogischer Sicht zu reflektieren. Dazu versucht der Bericht, religionspädagogische Überlegungen (in bereits publizierten Artikeln aus den ÖRF-Zeitschriften der letzten Jahre) mit den Impulsen der LeiterInnen in das Gespräch einzubinden. Gezeigt werden soll damit, was jene Stimmen ‚von außen‘ (d. h. nicht aus der Religionspädagogik) in den religionspädagogischen Diskurs einbringen können und worauf vermehrt zu hören sein wird.

## 2. Bericht der Tagung

### 2.1 „Man muss die Dinge ansprechen“: Herausfordernde Impressionen in Bezug auf Religion im Schulalltag an einer Wiener ‚Brennpunktschule‘

Der erste Beitrag von Christian Klar, Direktor einer Neuen Mittelschule im 21. Wiener Gemeindebezirk, stellt vor allem kritische Beobachtungen über Religion im Kontext seiner Schule in den Vordergrund. Seine Erfahrungsberichte fokussieren sich nahezu ausschließlich auf die Religion des Islams und den muslimischen RU. Es sind vor allem unter SchülerInnen seiner Schule vorherrschende kulturell-religiöse Muster, welche auch für LehrerInnen eine pädagogische Herausforderung darstellen, für die sie aber nur unzureichend vorbereitet bzw. ausgebildet sind.

Aufgrund der sozialen Zusammensetzung der SchülerInnen bezeichnet er selbst die Schule als eine „sogenannte Brennpunktschule“. In Bezug auf die Frage nach dem Umgang mit Religion an seiner Schule sieht er vor allem „große Herausforderungen im Dialog von Christentum und Islam“, wobei er wenig später die Problematik als „Herausforderung im Zusammenleben mit Muslimen“ umschreibt. Mit einigen „Erzählungen aus dem Islamunterricht“ versucht er, diese Problemfelder eingehender zu benennen. Eine dieser Erzählungen kreist um einen islamischen Religionslehrer, der SchülerInnen ermahnt, sich nicht „mit Ungläubigen zu befreunden“ und feststellt, dass diese verfolgt werden müssen. Ebenso werden Andersdenkende von dieser Lehrperson im islamischen RU „als vom Glauben Abgefallene bezeichnet“. Diese Erzählungen versieht Klar mit dem Hinweis, dass er auch islamische ReligionslehrerInnen kennt, deren Arbeit er große Wertschätzung entgegenbringt. Die von ihm genannten Fälle versteht er als Einzelbeispiele, sieht einen RU, der sich in solch einem Fahrwasser bewegt, aber als eine hohe Gefährdung für das gesellschaftliche Zusammenleben in Österreich. Seines Erachtens offenbart sich hier eine Problematik, die aber öffentlich nicht angesprochen werden darf, „ohne dass man in die rechte Ecke gestellt wird“: Wie geht man mit einem Religionsunterricht und einer Religionsausübung um, die mit Hass und Abwertung anderer verbunden ist, gerade auch im Schulkontext? Klars Wahrnehmung ist es, „dass man sich nicht traut das anzusprechen“, was zu einer gefährlichen diskursiven Leerstelle führt. Er sieht dabei aber nicht nur ReligionslehrerInnen in der Pflicht, sondern auch generell alle LehrerInnen, von denen er meint, dass auch sie es lernen müssen, Probleme mit religiösem Kontext im Schulkontext anzusprechen und zu thematisieren.

Klar würde sich aber gerade hier „von islamischen Verantwortlichen ganz klare Haltungen“ erwarten. Dass Religion auch außerhalb der Unterrichtsstunden Thema ist, unterstreicht der Direktor anhand zwei einprägsamer (Negativ-)Erzählungen: Ein Mädchen, das in einem Referat die Aussage tätigte, dass der Terror abzulehnen sei, wurde nach der Stunde in der darauffolgenden Pause von zahlreichen Schülern in eine Ecke gedrängt und bedrängt. Ihr wurde vorgeworfen, den Islam beleidigt zu haben. Die andere Erzählung kreist um männliche Jugendliche, die in der Schule Mädchen (sexuell) belästigt hätten. In einer Konfrontation fand der Direktor kein Eingeständnis von Schuld bei den männlichen Jugendlichen, vielmehr gingen diese davon aus, dass man „Mädchen so behandeln darf, wenn sie kein Kopftuch tragen.“ Für Christian Klar ist es das „Selbstbestimmungsrecht der Mädchen“, das er hier als wesentlich gefährdet ansieht und dem hier Schutz zukommen muss. Nicht zuletzt aus Erzählungen wie diesen stellt Religion im

Schulkontext für ihn eine große Herausforderung mit zahlreichen Problematiken dar, die nicht einfach zu lösen sind, insofern er hier tiefgreifende kulturell-religiöse Einstellungsmuster bei den Jugendlichen wahrnimmt, die sich nicht einem Druck von außen beugen, sondern eine problematische (religiöse) Mentalität widerspiegeln, der nicht einfach oberflächlich begegnet werden kann: „Die Dinge verschwinden oft nur in den Untergrund und nicht aus den Köpfen.“

## *2.2 „Wir sind kein islamischer Kindergarten“: Wenn (religiöse) Vor-Urteile die Potentiale von Menschen und den Blick auf das pädagogische Handeln verhindern. Erfahrungen einer Leiterin eines Kindergartens in Wien*

Die Leiterin eines Kindergartens Demet Yazici spricht davon, wie schwierig es für den beruflich-pädagogischen Alltag sein kann, wenn Religion ein emotional hoch aufgeladenes Thema in der Gesellschaft ist. Sie sieht eine Gefahr darin, dass (sprachliche) Potentiale verloren gehen, weil bestimmte Sprachen durch ihre Herkunft negativ besetzt sind und stellt auch die Frage, ob religiöse Feste in einem Kindergarten noch als religiöse Fest gefeiert werden können oder ob es zur Vermeidung von Konflikten nicht besser wäre, diese als kulturelle Feste zu feiern.

Demet Yazici ist Leiterin eines Kindergartens an drei verschiedenen Standorten in Wien. Sie selbst ist Muslimin, ihr Kindergarten sei aber „kein islamischer Kindergarten“. 300 Kinder aus 17 verschiedenen Nationalitäten besuchen ihren Kindergarten, die eine Vielfalt an Kulturen und Religionen in den Kindergarten einbringen. Ein wesentliches Potential von Religionen ist für Yazici die Vielfalt an Sprachen, welche auch das Fachpersonal des Kindergartens mit Migrationshintergrund aufweist. Gerade wenn Kinder in der Eingewöhnungsphase auch in ‚ihrer‘ Sprache von den PädagogInnen angesprochen werden könnten, sei es wesentlich einfacher für diese, Vertrauen aufzubauen und gewisse Schwellen zu überwinden. Ein Problem, das sie mit Religion verbindet, ist die (direkte oder auch indirekte) Diskriminierung von PädagogInnen, die ein Kopftuch tragen. Von „österreichischen Eltern, aber auch von Eltern mit Migrationshintergrund“ und ebenso von offiziellen Stellen wurde in der Vergangenheit das Kopftuch oft „mit Hass, Gewalt, Sprachproblemen“ in Verbindung gebracht. Mittlerweile habe sich diese Vorannahme aber verändert, wofür sie vor allem auch Aufklärungsarbeit seitens ihres Kindergartens verantwortlich macht. So sorgen etwa Informationsabende für Eltern für eine bessere Ausgangslage in diesem Diskurs.

Eine zentrale Schwierigkeit in Hinblick auf Religion im KG sieht sie darin, dass es keine Richtlinien gibt, welche eine religiöse Bildung für den Kindergarten konkret regeln. Ihres Erachtens gibt es hier einen großen Gestaltungsspiel-

raum („drei Stunden oder zehn Minuten Religionsunterricht pro Woche [...]“), der aber auch mit einer Unsicherheit einhergeht. Gerade für Eltern mangle es hier an einer entsprechenden transparenten Regelung, die durch den Ausweis des Umfangs bzw. des Inhalts religiöser Bildung Klarheit und somit eine Orientierungshilfe bieten könnte. Nicht zuletzt beim Umgang mit Festen im Kindergarten zeigt sich für Yazici eine große Unsicherheit. So seien „Probleme aufgetaucht“, als das Nikolaus-Fest als religiöses Fest gefeiert wurde. Ihre Handlungsstrategie beruht darauf, dass sie versucht, solche Konflikte auch zu vermeiden. Deswegen, so Yazici, feiern sie nun „österreichische Feste als kulturelle Feste“, wobei Yazici etwa den Vatertag oder eben das bereits erwähnte Nikolaus-Fest nennt. Die religiöse Dimension eines Festes wird somit ausgeschlossen.

## *2.3 „Die Akzeptanz von Religion hängt sehr stark vom Religionslehrer ab“: Einblicke in eine Wiener HTL unter dem Fragehorizont von Religion im Schulalltag*

Johannes Bachmair ist Direktor an einer HTL in Wien und fokussiert in seinem Statement auf die Schwierigkeiten der administrativen Organisation des konfessionellen RUs, auf die enge Verknüpfung von Akzeptanz von Religion und ReligionslehrerInnen und über die Unsichtbarkeit von Religion an einer Schulform, an welcher die soziale Dimension von Schule nicht im Vordergrund steht.

Bachmair verweist zunächst auf die Religionsstatistik an seiner Schule: Etwa die Hälfte der römisch-katholischen SchülerInnen würde den konfessionellen RU besuchen. Zu den anderen konfessionellen RU wurde von Bachmair keine Angabe gemacht, lediglich hinsichtlich des islamischen RUs wurde erwähnt, dass die Tendenz bei der Teilnahme „leicht steigend“ sei.

Die Akzeptanz seitens der SchülerInnen für den jeweiligen RU sieht er sehr eng mit der jeweiligen Lehrperson verbunden. Ob Religion für SchülerInnen seiner Schule ein großes Thema sei, ist für Bachmair nicht leicht zu beantworten, da es der Lehrplan und die Struktur einer HTL nicht so leicht erlauben, in die Lebenswelten der SchülerInnen hineinzuhören. Er würde diese Frage mit einem „nein, aber [...]“ beantworten: Probleme und Fragestellungen in Bezug auf Religion würden nicht mit LehrerInnen kommuniziert, sondern eher im Hintergrund schwelen. Ein Auftauchen dieser religiösen Dimension äußert sich aber tendenziell „eher wie in einer kurzen Explosion und eher aggressiv“, bevor sie wieder in den Hintergrund verschwinden würde. Bachmair würde diese Konflikte aber nicht an „Religion“ fixieren, vielmehr seien hier die verschiedenen Nationalitäten der SchülerInnen zu beachten, die in diesen Konflikten ebenfalls eine große Rolle spielen würden. Auch der öffentliche Diskurs präge das Schulleben, was sich etwa daran zeigt:

„wenn es religiöse Konflikte gibt, dann ist es vor allem zwischen christlichen und islamischen Positionen“.

Den einzigen Hinweis, den Bachmair über ein positives Auftauchen von Religion in der Schulkultur gibt, ist die regelmäßige Veranstaltung ökumenischer Feiern seitens der ReligionslehrerInnen, die ca. von 15-20 % der SchülerInnen besucht werden.

#### 2.4 „Was ist der Mehrwert des konfessionellen Religionsunterrichtes?“, Religion als wichtiger Faktor für die Gestaltung einer positiven Schulkultur und die Frage nach der Bedeutung religiöser Bildung für alle SchülerInnen

Direktor Christoph Berger hebt die Notwendigkeit einer Verknüpfung der real gelebten religiösen Lebenswelten von SchülerInnen und dem schulkulturellen Leben hervor. Er sieht zahlreiche Potentiale des Religionsunterrichtes gerade vor dem Hintergrund einer pluralen Gesellschaft und bringt in seinem Statement aber auch kritische Anfragen an einen konfessionell ausgerichteten Religionsunterricht vor.

Christoph Berger ist Direktor einer AHS in Tirol, die von ca. 700 SchülerInnen besucht wird, die 20 Nationalitäten und 15 Religions-Konfessionen in das Schulleben einbringen. Derzeit gibt es vier konfessionelle RU an seiner Schule (evangelisch, orthodox, islamisch und römisch-katholisch).

Mit der Frage nach dem Vorkommen von Religion im Kontext seiner Schule assoziiert Berger zunächst multireligiöse Andachten und Feiern, Einkehr- und Orientierungstage, Einzelprojekte (z.B. Advent-Installationen) aber auch die Gestaltung von Weihnachtsfeiern im Kollegium. Religion spielt ebenso eine Rolle im sozialen Miteinander: ReligionslehrerInnen sind Ansprechpersonen für soziales Lernen und als „Streitschlichter“ aktiv. Insofern leisten ReligionslehrerInnen an seiner Schule einen ganz wesentlichen Beitrag zur Schulkultur und zu einer guten Atmosphäre an der Schule. Das sei nicht zuletzt ein Grund für die relativ hohe Akzeptanz des RUs seitens der SchülerInnen, was sich in den geringen Abmeldungen vom RU widerspiegelt. Jedoch gibt es hier unter den verschiedenen Konfessionen ein starkes Gefälle: Sämtliche Initiativen für das Einbringen von Religion in die Schulkultur gehen vom Team der römisch-katholischen ReligionslehrerInnen aus, was Berger v.a. aber auch auf administrative Gründe zurückführt: So ist es für ReligionslehrerInnen nicht einfach, sich in das Schulleben aktiv einzubringen, wenn sie in ihrer Arbeit auf viele Schulen aufgeteilt sind.

Aus seiner Sicht ist es notwendig, dass religiöses Lernen an der Schule so vielfältig wie die realen Lebenswelten der SchülerInnen ist, weil diese Lebenswelten das Schulleben wesentlich prägen. Er sieht in der Achtung vor und in dem Sichtbarmachen der Vielfalt der Religionen ein großes

Potential für ein gelingendes soziales Miteinander. So sei es etwa „bereichernd“, wenn Koran-Texte bei multireligiösen Feiern in arabischer Sprache gelesen werden und neben christlichen Segenssprüchen ihren Platz hätten. Seiner Wahrnehmung zufolge reflektieren gerade auch die SchülerInnen dies wertschätzend.

Christoph Berger verweist darüber hinaus auf die administrative Dimension von Religion im Kontext Schule, die sich als zunehmend problematisch gestaltet.<sup>3</sup> Durch die Pluralität an konfessionellen Zugehörigkeiten der SchülerInnen nehmen die Schwierigkeiten drastisch zu, sodass Berger von einem „sehr, sehr großen Unmut“ im AHS-DirektorInnenkreis spricht, weil es hier kaum Hilfestellungen für die Schulleitungen gibt, wie man mit diesen administrativen Herausforderungen umgehen kann. Gerade auch durch die späte Klärung der Anmelde- bzw. Abmeldezahlen (Bachmair) sei es auch schwer, hier vorausplanend Konzepte zu entwerfen. Christoph Berger sieht in diesen administrativen Problematiken aber auch Schwierigkeiten für die ReligionslehrerInnen selbst. So könne er sich vorstellen, dass es schwer sei, sich in den Lehrkörper zu integrieren, wenn man an mehreren Schulen arbeitet und die Religionsstunden oft auch schon auf den Nachmittag ausgelagert werden müssen.

Berger blickt ebenso kritisch auf die Institutionen der Religionsgemeinschaften, die seines Erachtens zum Teil wenig Gestaltungsspielraum für die Anpassung des Religionsunterrichtes an die (religiöse) Wirklichkeit der SchülerInnen offenlassen, was möglicherweise auf „Ängste“ zurückzuführen sei, „dass sie ihren Einflussbereich verlieren könnten“. Abschließend stellt er eine offene Frage in den Raum, die ihn als Direktor beschäftigt: Was ist der Mehrwert eines konfessionellen Religionsunterrichtes? Eigene und fremde Religionen kennenzulernen, sich in Perspektivenwechseln zu üben und differenziertes und kritisches Denken zu entwickeln sind für ihn zwar wesentliche Elemente einer (religiösen) Bildung, dennoch stellt sich für ihn die Frage, ob das nicht auch in einem nicht-konfessionellen Religionsunterricht situiert werden könnte, der aber für alle SchülerInnen verpflichtend ist und ihnen eine Bildung im religiösen Kontext ermöglicht.

Dieser ‚Separatismus‘ der Konfessionen wird in einer anschließenden Diskussion unter den LeiterInnen oft als erschwerend wahrgenommen. Hierbei sprechen die Direktoren aber nicht nur die *administrative* Dimension an (die Notwendigkeit von grundlegenden Veränderungen in der organisatorischen Frage wird jedoch immer wieder mit einer starken Dringlichkeit angemahnt), sondern auch die *inhaltliche* Dimension: Konfessioneller Religionsunterricht wird ihres Erachtens nicht dazu führen, dass das Verständnis unter den Religionen besser wird. Gerade durch die Aufteilung der SchülerInnen anhand von konfessionellen

Zuordnungen wird eher eine Trennung von den anderen denn die Wichtigkeit eines „Miteinanders“ wahrgenommen. Ob ein konfessioneller RU wirklich zeitgemäß ist, wird von den LeiterInnen sehr skeptisch gesehen.

### *2.5 Systematisierungen und erste Antwortversuche: Marc Hill und Wolfram Reiss*

Die Ausführungen der LeiterInnen wurden von Marc Hill und Wolfram Reiss aufgenommen. Marc Hills Statement kann so gelesen werden, dass die größte Herausforderung für Religion im Schulkontext darin besteht, auf die pluralen kulturellen und religiösen Traditionen und Herkünfte der SchülerInnen einzugehen und dabei mitzuarbeiten, die Potentiale dieser Vielfalt zu nutzen. Wolfram Reiss plädiert in seinen Ausführungen dahingehend, (religiöse) Differenzen nicht als negativ ansehen zu müssen. Er nimmt die Kritik an dem konfessionellen RU der SchulleiterInnen auf und versucht als Antwort die Möglichkeiten eines konfessionell geprägten RUs darzustellen, gerade auch wenn es um die Förderung von (religiöser) pluralitätsfähiger Identität der SchülerInnen geht. Der Religionswissenschaftler nimmt ebenso jene SchülerInnen in den Fokus, die sich nicht mehr einer bestimmten Konfession zuordnen wollen und fragt nach der Bedeutung von religiöser Bildung für SchülerInnen ‚ohne Bekenntnis‘.

Marc Hill sieht zunächst für die Schulen ein großes Potential darin, den SchülerInnen bei der Entwicklung einer „weltoffenen Perspektive“ zu helfen. Gerade auch der Kontext der Stadt ermöglicht ein Aufgreifen der alltäglichen Vielfalt der Menschen. Dazu müssten Schulen (und wohl auch der Religionsunterricht) verstärkt die Lebenswirklichkeit der SchülerInnen wahrnehmen, anstatt von institutionellen Strukturen her zu denken. Hill sieht es als notwendig an, Probleme vor dem Hintergrund von Religion nicht nur auf der (inter)religiösen Ebene zu begegnen, sondern auch auf dahinterliegende Machtverhältnisse und Hierarchie-Logiken zu blicken und diese kritisch in den Diskurs einzubringen. So ist Religion für ihn grundlegend auch mit den Ebenen Kultur und Nationalität verknüpft. Diese Dimensionen müssen vermehrt beachtet werden, um „diversitätsbewusste Perspektiven“ in einer weltoffenen Ausrichtung entwickeln zu können.

Wolfram Reiss verweist in einem ersten Gedanken auf die Schule als einen Ort, an dem jede Art von Nötigung (auch religiöser Natur) keinen Platz hat und an dem es um die Förderung und Wertschätzung verschiedener Identitäten gehen muss. Für Reiss gehört es zu einem wesentlichen Desiderat, dass Schule die (religiöse) Vielfalt der Gesellschaft viel tiefgehender in das Schulleben aufnehmen muss als es gegenwärtig der Fall ist.

Seine Ausführungen beziehen sich auf die Frage, wie Schule zur Förderung von tolerantem und pluralitätssensiblen Verhalten beitragen kann. Wie Marc Hill so sieht auch Wolfram Reiss die pluralen Potentiale von SchülerInnen als nicht ausreichend beachtet, wobei gerade auch die vielfältigen Sprachen „viel zu negativ gesehen werden.“ Um für Pluralität sensibel zu werden, reiche es aber nicht aus, Konflikte zu übergehen bzw. einfach nur zu glätten. Warum soll es etwa nicht möglich sein, Feste oder auch Differenzen in ihrer religiösen Dimension anzusprechen? Eine Transformation dieser Felder auf eine ausschließlich kulturelle Dimension vergisst, dass ein Kennenlernen anderer religiöser Traditionen auch eine Bereicherung darstellen kann.

Wesentlich scheint Reiss hier auch die Ausbildung der PädagogInnen im Allgemeinen und der ReligionspädagogInnen im Speziellen zu sein, da dieser Bereich von allen LehrerInnen eine hohe Sensibilität und von den ReligionslehrerInnen wesentlich breitere Kompetenzen in Hinblick auf Kenntnisse und Umgang mit anderen Religionen fordert als sie in gegenwärtigen Ausbildungscurricula festgelegt sind.

Abgesehen von den organisatorischen Hürden sieht Wolfram Reiss in einem gemeinsamen Religionsunterricht aller SchülerInnen ein Potential insofern, als dieser vermehrt zu einer Auseinandersetzung mit dem (religiösen) Denken und den Traditionen der MitschülerInnen führen könnte. Er plädiert hier für die Notwendigkeit eines multiperspektivischen Lernens, das durch das Auseinandersetzen mit anderen Kulturen und Religionen auf Seiten der SchülerInnen auch zur Ausbildung einer pluralitätsfähigen Identität führen kann. Dennoch sieht er ein großes Potential des konfessionellen Religionsunterrichtes, das bei einem rein religionskundlichen RU wegfallen würde: ReligionslehrerInnen, die ihre Konfessionen offen einbringen, könnten auch aus der „Innenperspektive“ einer Religion bei deren Erschließung helfen. Gerade ein konfessionell plurales Team-Teaching sei hier ein spannender Ansatz. In einem solchen RU könnten religionskundliche und religionskonfessionelle Ansätze zusammenkommen.

Abschließend spricht Wolfram Reiss aber eine SchülerInnengruppe an, die im Argumentieren anhand von konfessionellen Linien viel zu sehr in den Hintergrund gerät: Was ist mit jenen SchülerInnen, die sich keiner Konfession zuordnen können, die „ohne Bekenntnis“ sind? Diese Gruppe ist seines Erachtens viel zu sehr vernachlässigt und müsste viel stärker als bisher berücksichtigt werden. Gerade auch diese Gruppe braucht religiöse Bildung, was nicht zuletzt auch ein gesetzlich verankerter Anspruch ist.

### 3. Religiöse Bildung: (Religionspädagogische) Reflexionen zur Tagung

Rückblickend betrachtet lassen sich aus der eben skizzierten Veranstaltung Konfliktfelder, Fragen und Chancen benennen, die im religionspädagogischen Feld grundsätzlich wahrgenommen werden. Dennoch spitzten einige Aussagen, Erfahrungsberichte und Beobachtungen von den LeiterInnen der Bildungsinstitutionen spezifische Problemfelder zu, sodass die HandlungsakteurInnen im religionspädagogischen Feld gut daran tun, diesen ‚Fremdwahrnehmungen‘ nachzugehen und als ihre eigene Sache zu betrachten.

#### 3.1 Religion(en) in den Bildungsinstitutionen – ein bloßes Konfliktfeld?

‚Religion‘ wird von den LeiterInnen im Kontext von Schule und Kindergarten grundlegend häufiger mit Problemen, Konflikten und Herausforderungen verbunden als mit Chancen und Potentialen, die sie für das Schulleben positiv einbringen könnte. Gerade dort, wo Religion in die soziale Dimension von Schule eindringt, scheint sie ein hohes Konfliktpotential mitzubringen. Allerdings könnte diese negative Sicht deshalb vorherrschend sein, weil die PädagogInnen selbst zu wenig ‚religiöse Kompetenz‘ mitbringen, um dieses sensible Feld ausreichend wahrnehmen und auch bearbeiten zu können. Dieses Argument wird zumindest von der auf der Tagung formulierten Frage gestützt, ob von Seiten der (Religions-) PädagogInnen ausreichende Kompetenz mitgebracht wird, welche diese Problematiken aufgreifen und produktiv transformieren könnte.<sup>4</sup> Gerade hier bräuchte es die Entwicklung einer ‚Religionssensibilität als Teil einer umfassenden pädagogischen Kompetenz.‘<sup>5</sup>

Weiters scheint es dringend notwendig zu sein, Erfahrungsberichte wie jenen von Christian Klar (in all der gebotenen Dialektik) wahrzunehmen. Pluralität und Vielfalt der SchülerInnen stellen eine hochkomplexe Verantwortung und Aufgabe dar. Was kann religiöse Bildung dazu beitragen, dass diese Pluralität und Komplexität – gerade auch an ‚Brennpunktschulen‘ – für SchülerInnen zu einer hilfreichen Erfahrung wird? Claudia Gärtner verweist darauf, dass die Religionspädagogik hier oft noch zu glatte (Heils-) Vorstellungen dieser lebensweltlichen Vielfalt hat. In Auseinandersetzung mit der interkulturellen Pädagogik müsste man sich in das Stammbuch schreiben, dass eine inter-religiöse Kompetenz bzw. die Kompetenz, mit vielfältigen Meinungen, Kulturen und Religionen zusammenzuleben, ein wirklich herausforderndes Projekt darstellt, dem man sich vermehrt widmen sollte.<sup>6</sup>

Dass fundamentalistische und problematische Spielarten von Religion in bestimmten Milieus derzeit ein aktuelles Thema sind, zeigt sich beispielsweise auch bei einem Blick

in eine der letzten Ausgaben des Wiener transkulturellen (Jugend-)Magazins *biber*. In ihrem Artikel *Generation Haram* berichtet Melisa Erkurt über ihre Einblicke in Wiener Schulen. *Haram* wird von ihr als neues Trendwort unter muslimischen Teenagern wahrgenommen. Ursprünglich als Bezeichnung für das in der Scharia Verbotene floriert es zunehmend davon losgelöst unter (vornehmlich männlichen) Jugendlichen, die es (vornehmlich auf weibliche) Handlungen, Kleidungsstile und Äußerungen anwenden und ein religiös motiviertes und autoritäres erlaubt-/verboten-Paradigma in den jugendlichen (Schul) Alltag einführen. Im Kontext dieser Reflexion ist vor allem jene Passage dieses Artikels von hohem Interesse, in welchem über die Gründe dieser Entwicklung reflektiert wird. Erkurt sieht in diesem Aufblühen des haram-halal-Diskurses ein „männliches Problem“. Männliche Jugendliche erhoffen sich hierbei ein letztes sicheres Fundament für ihre Identitäts- und Weltbilder, das in der Verbindung von Islam und Macht ein letztes Gefühl von Sicherheit vermitteln kann.

„Ich habe das Gefühl, dass sie in Wirklichkeit die Mädchen beneiden, die die besseren Noten haben, die blühenden Zukunftsaussichten, die keinen auf ‚harten Kerl‘ machen müssen. Die Mädchen, die sich so gut integrieren konnten und an ihnen vorbeiziehen. Wenn ich die SchülerInnen frage, was sie mal werden wollen, antworten die Mädchen ‚Ärztin‘ oder ‚Anwältin‘, die Buben grinsend mit ‚AMS‘ oder ‚Bombenleger‘ – sie wissen, dass sie nicht mithalten können und kontern mit Provokation, veralteten Rollenbildern und gefährlichen Verhaltensvorschriften. Sie wissen, da draußen gibt es hunderttausende Erwachsene, die sie am liebsten abschieben würden, weil sie Angst vor ihnen – ein paar Teenagern – haben. Der Islam steht für sie für die Macht über die Ängste der anderen und sie wollen mächtig sein in einer Gesellschaft, in der sie sowieso schon als Verlierer gelten, die sie abgeschrieben hat, die ihnen eh nichts mehr zutraut außer den Weg in den Dschihad.“<sup>7</sup>

Obwohl auch für Erkurt die eben beschriebene Gruppe bei weitem nicht die Mehrheit der muslimischen Jugendlichen ausmacht, ist es in ihrer Perspektive notwendig, auch solche (religiösen) Diskurse anzusprechen, da sich in ihnen auch eine spezifische Lebenswirklichkeit von SchülerInnen widerspiegelt.

Gerade an solchen (Extrem-) Beispielen zeigt sich, wie widersinnig es wäre, Religion aus dem Schulraum zu verbannen und, wie es auf der Tagung von einem Schulleiter formuliert wurde, als ‚Privatsache‘ einzuordnen.<sup>8</sup> Die der Ausschließung von Religion aus der öffentlichen Sphäre entgegengesetzte Opposition bestünde darin, das Konflikthafte, Unterscheidende oder nicht unvermittelt Übersetzbare der Religionen ‚verdrängend‘ zu harmonisieren. Helena Stockinger zeigt, dass selbst bei Kleinkindern in Kindergärten diese

Harmonisierungstendenzen eine Gefahr bergen, auch wenn diese aufgrund der Komplexität des Alltags eine hohe Anziehungskraft haben: „Das Widerständige der Religion, die Unbeantwortbarkeit der über die Immanenz hinausweisenden Fragen kann nicht durch Reduktion auf homogene Wertevermittlung abgeschwächt werden. Es gilt die Frage wachzuhalten, was Religion ist, Religion nicht zu instrumentalisieren und die Relevanz besonders der im Leben nie vollständig zu beantwortenden Fragen [...] zu verdeutlichen.“<sup>9</sup>

### 3.2 Aufgaben gegenwärtiger religiöser Bildung

Vielmehr scheint es eine wesentliche Aufgabe religionspädagogischer Bemühungen zu sein, transparent zu machen, wo Religion (die ‚subjektive‘ Religionen der SchülerInnen, LehrerInnen und die ‚objektive‘ Religion in Form der Religionsgemeinschaften und der gesellschaftlichen Bilder) förderlich und wo sie destruktiv auf das Zusammenleben einwirken. Das kann eine Aufgabe sein, die anspruchsvoll und auch überfordernd wirken kann: „Es gehört zu den größten Herausforderungen der Wissenschaft in der globalisierten Welt, die Wechselwirkungen von Kultur und Religion in ihren vielfältigen Ausprägungen, Konflikten und Potentialen zur Interpretation und Gestaltung der menschlichen Lebenswirklichkeit sachgemäß zu beschreiben, zu analysieren und zu bewerten.“<sup>10</sup> Wie muss religiöse Bildung konzipiert sein, damit sie förderlich für das Zusammenleben wird? „In einer interreligiös verfassten Weltgesellschaft darf religiöse Bildung nicht mehr nur in die eigene Religion einführen. Vielmehr gilt es die eigene religiöse Tradition im Licht anderer Religionen und ihrer Theologien zu deuten.“<sup>11</sup> Eine religiöse Bildung, die Mensch- und Weltdeutung aus einer einzigen religiösen bzw. theologischen Perspektive betreibt, verfehlt „selbst das Minimalziel von Bildung, nämlich die Einführung in die Faktizität moderner Gesellschaften.“<sup>12</sup> Ein Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenleben wird verhindert, wo abgeschlossene Selbstdeutungen als ‚heilvolle‘ Scheinwelten projiziert werden.

### 3.3 Die Notwendigkeit, allen SchülerInnen religiöse Bildung zu ermöglichen

Die Frage, welche förderlichen und welche fundamentalistisch-problematischen Potentiale Religion in den Bildungsinstitutionen entfalten kann, hängt nicht zuletzt davon ab, wie differenziert man auch die individuelle Religiosität der SchülerInnen wahrzunehmen gewillt ist. Fraglich wird hier, ob die Religiosität dieser SchülerInnen an vielen Schulen noch über die Zuordnung zu Konfessionen zur Sprache kommen kann oder ob diese traditionell konfessionellen Zuordnungen nicht zu kurz greifen. Religiöse ‚Bekenntnisse‘ müssen heute viel differenzierter wahrgenommen werden, „das Sample ‚katholisch‘, ‚evangelisch‘ ist hier sicher zu sim-

plifizierend“.<sup>13</sup> Auch Klaus Heidegger weist auf die Unmöglichkeit hin, die religiösen Identitäten der SchülerInnen über konfessionelle Zugehörigkeiten erfassen zu wollen und verweist dabei auf Matthias Scharer: „[...] jede Schulklasse repräsentiert eine multireligiöse Gruppe Jugendlicher, in der spezifisch christliche oder kirchliche Ausprägungen von Religiosität in der Minderheit sind, in der aber gleichzeitig etwa das Musikerleben Jugendlicher, ihr Konsumieren, ihre virtuelle Kommunikation, aber auch ihre ausdrücklichen Fragen nach Lebenssinn und Lebenspraxis religiöse Züge im engeren oder weiteren Sinn aufweisen.“<sup>14</sup> Die Frage, die hier deutlich zum Vorschein kommt, ist, wie religiöse Bildung „in einer religiös-pluralen Gesellschaft gestaltet wird, in der Schulklassen mehr und mehr multireligiös und multikulturell zusammengesetzt sind und in der SchülerInnen (SuS) großteils von ihren Traditionen entwurzelt sind?“<sup>15</sup> Angemahnt wird in diesem Zusammenhang, dass es einen weiten Begriff von Religion braucht und dass (inter) religiöse Bildung für alle SchülerInnen einen Bedarf darstellt.<sup>16</sup> Der konfessionelle Religionsunterricht scheint „mancherorts an Grenzen“ zu geraten und seine Zukunftsfähigkeit scheint sich daran zu entscheiden, ob er sich für alle SchülerInnen öffnet (auch für jene, die sich nicht einer Konfession zurechnen) oder nicht.<sup>17</sup>

### Religion – kein isolierbares Phänomen: Weitung der Perspektive

Nicht zuletzt scheint es überholt zu sein, Religion im Kontext von Schule als isolierbares Phänomen zu betrachten. Von den LeiterInnen der Bildungseinrichtungen wird Religion oft mit dem kulturellen und nationalen Hintergrund der SchülerInnen in Verbindung gebracht, gerade wenn es um Konflikte zwischen den SchülerInnen geht. Erst aus intersektionalen Perspektiven, welche verschiedene Dimensionen (Geschlecht, sozialer Status, kultureller Habitus, Religion etc.) miteinander in Verbindung setzen, werden die komplexen Wirklichkeiten des Schulalltags verständlicher und damit auch professionelle (religionspädagogische) Handlungsoptionen klarer benennbar. Dies soll im Folgenden an einem nur skizzenhaft darstellbaren Beispiel verdeutlicht werden. Wenn Christian Klar davon spricht, dass er Religion an seiner Schule vornehmlich als starkes Problemfeld wahrnimmt, dann ist hier ‚Religion‘ die Chiffre für die (religiös) motivierten Handlungen und Äußerungen männlicher Jugendlicher, die sich vornehmlich islamischer Bilder und Begriffe bedienen. Wenn gerade unter jungen muslimischen Männern sich ein „verstärkter Autoritarismus und ein Festhalten an tradierten kulturellen und religiösen Werten beobachten [lässt], auch und gerade wenn diese im Widerspruch zu europäischen Werten stehen“, dann wäre es ext-

rem verkürzt, diese Einstellungen durch ausschließlich religiöse Zugänge begründen zu wollen, wie Christian Feichtinger unter Aufnahme einer renommierten Studie aus dem Jahr 2016 („Why Muslim Integration Fails in Christian-Heritage Societies“) bemerkenswert aufzeigt. Die Studie, die den Anspruch hat, „Ursachen und Hintergründe für jene Fälle zu benennen, in denen Integration von MuslimInnen tatsächlich scheitert“<sup>18</sup>, versucht die Wechselwirkungen zwischen der aufnehmenden Gesellschaft und der immigrierenden MuslimInnen (vornehmlich in Frankreich) zu verdeutlichen. Es sind starke soziale Fragen, die hier in die Entwicklung und Ausprägung religiös-kultureller Muster einwirken und diese zutiefst mitbestimmen. Gerade dort, wo ein plurales Zusammenleben nicht gelingt, beginnen Ausgrenzungs- bzw. Abschottungsmechanismen zu greifen, die (religiöse) Identitätsdiskurse befeuern können, die durch Ausgrenzung bzw. Abwertung anderer definiert sind. „Daher schätzen Menschen, die an materieller Armut und sozialer Unsicherheit leiden, Sicherheit, Ordnung und Stärke als weitaus wichtiger ein als Menschen, die in relativem Wohlstand leben. Wenn Schwartz Recht hat, so bleibt die Partizipation an Bildungs-, Arbeits- und Konsumwelt ein wesentlicher Faktor, um den Einfluss religiöser und politischer Autoritarismen einzudämmen. Entscheidend ist hier, dass dies nicht nur als wirtschaftliche Partizipation (Konsumfähigkeit, etwa durch soziale Unterstützung) verstanden werden kann, sondern es muss MuslimInnen ermöglicht werden, durch Arbeit, Vereine, politisches Engagement, Sport uvm. das Selbstverständnis zu entwickeln, einen positiven Beitrag zur Gesellschaft leisten zu können.“<sup>19</sup>

Im Zuge der Tagung hat sich gezeigt, dass es einige dringende Optionen sind, welche die Religionspädagogik aufgreifen sollte. Eine davon soll abschließend als Frage hervorgehoben werden: Wie können die Religionsgemeinschaften den öffentlich-säkularen Raum der Bildungsinstitutionen mitgestalten bzw. was kann ihr Beitrag dafür sein, dass dieser Raum nicht nur in seiner funktionalen Dimension, sondern auch in seiner sozialen Dignität (des Zusammenlebens verschiedener Individuen mit zahlreichen Biografien, Geschichten, Kulturen, Sprachen und nicht zuletzt auch Religionen) wahr- und ernstgenommen wird? Ist es ausreichend, sich für einen konfessionellen RU der je ‚eigenen‘ SchülerInnen einzusetzen (und sich auf diesen Bereich zurückzuziehen) oder muss es nicht auch gerade ein Anliegen sein, religiöse Bildung an Schulen für alle SchülerInnen zu öffnen?

## Anmerkungen

1 Vgl. ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM 22/1 (2014): Was der Religionspädagogik zu denken gibt.

- 2 Zwei AHS-Direktoren (21. Wiener Gemeindebezirk/Floridsdorf, Tirol), ein Direktor einer HTL in Wien. Der Standort des Kindergartens ist ebenfalls Wien.
- 3 Die organisatorischen Herausforderungen des Religionsunterrichtes haben bei allen drei Schulleitern, also auch bei Christian Klar und Johannes Bachmair einen großen Platz eingenommen. Die Schwierigkeiten werden von allen drei Schulleitern ähnlich wahrgenommen, weshalb sie an dieser Stelle zusammengefasst werden.
- 4 Dem Kritikpunkt von Wolfram Reiss, dass interreligiösen Kompetenzen von ReligionslehrerInnen in religiös pluralen Gesellschaften eine ungleich höhere Bedeutung in den Ausbildungscurricula zukommen müsste, kann der Verweis auf erste Bewegungen in diese Richtung seitens der Ausbildungsinstitutionen in Österreich beigefügt werden. Vgl. KRAML, Martina / SEJDINI, Zekirija: Religiöse Unterschiedlichkeit als Potential. Innsbrucker Interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik, in: ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM 23 (2015) 29–37; ABUZHARA, Amani / SOBREIRA-MAJER, Alfred Garcia: „Man kommt seiner eigenen Religion näher, man lernt die anderen zu verstehen und zu tolerieren“. Interreligiöses Begegnungslernen in der ReligionslehrerInnen-Ausbildung. Konzept und Evaluation eines Projekts der KPH Wien/Krems und der IRPA, in: ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM 22 (2014) 55–64.
- 5 STRUTZENBERGER-REITER, Edda / KROMER, Ingrid / LINDNER, Doris: Vielfalt an Schulen. Umgang mit religiöser Diversität im pädagogischen Alltag, in: ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM 23 (2015) 63–71, 66.
- 6 Vgl. GÄRTNER, Claudia: „das machen wir Katholen ja auch!“. Über die Notwendigkeit konfessioneller Bildung in religionspluraler Gesellschaft, in: ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM 24/1 (2016) 45–52.
- 7 ERKURT, Melisa: Generation Haram, in: <http://www.dasbiber.at/content/generation-haram> [abgerufen am: 12.01.2018].
- 8 Stellt man dieses laizistische Argument in einen größeren Kontext, dann ist diese Aufforderung einer Verbannung von Religion aus der zivilgesellschaftlich-öffentlichen Sphäre eine deutlich verkürzte Wahrnehmung aufklärerischer Positionen. Es braucht hier, wie es Hans Schelkshorn in seinem Beitrag macht, nur an die Stimme von Jürgen Habermas verwiesen zu werden, der ein „Konzept einer postsäkularen Gesellschaft [präsentiert], in dem religiöse BürgerInnen geradezu aufgefordert werden, in der Öffentlichkeit ihre Stimme zu erheben.“ SCHELKSHORN, Hans: Warum heute noch religiöse Bildung?. Eine geschichtsphilosophische Skizze, in: ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM 24/1 (2016) 11–19, 14.
- 9 STOCKINGER, Helena: Religiöse Differenz in elementarpädagogischen Einrichtungen. Was der Religionspädagogik zu denken geben kann, in: ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM 22 (2014), 85–91, 89.
- 10 HEIMBROCK, Hans-Günter: Religion und Religionsunterricht in einer pluralen Gesellschaft, in: ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM 22 (2014), 35–43, 35–36.
- 11 SCHELKSHORN 2016 [Anm. 7], 18.
- 12 EBD., 18.
- 13 HEIMBROCK 2014 [Anm. 9], 35.
- 14 HEIDEGGER, Klaus: Interkonfessionelle und interreligiöse Grenzüberschreitungen: Ein Religionsunterricht für alle, in: ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM 22 (2014), H1, 65–73, 67.
- 15 HEIDEGGER 2014 [Anm. 14], 65.
- 16 STRUTZENBERGER-REITER, Edda / KROMER, Ingrid / LINDNER, Doris: Vielfalt an Schulen. Umgang mit religiöser Diversität im pädagogi-

- schen Alltag, in: ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM 23 (2015) 63–71.
- 17 Vgl. den gleichnamigen Beitrag von Philipp Klutz, in dem auch die These von Martin Jäggle über die Zukunft des Religionsunterrichtes „für alle“ entfaltet wird: KLUTZ, Philipp: „Wenn der konfessionelle Religionsunterricht mancherorts an Grenzen gerät“. Was Schulfallstudien an der Sekundarstufe II in der Großstadt Wien der Religionspädagogik zu denken geben, in: ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHE FORUM 22/1 (2014) 115–124.
- 18 FEICHTINGER, Christian: Herausforderungen muslimischer Integration. Darstellung und Kommentar der Studie 'Why Muslim Integration Fails in Christian-Heritage Societies', in: ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHE FORUM 24/2 (2016) 117–125, 118.
- 19 FEICHTINGER 2016 [Anm. 18], 121.

## Autoreninformation

David **Novakovits**  
Rosinagasse 1-3/10  
A-1150 Wien  
e-mail: david.novakovits@univie.ac.at