

## **II PRAKTISCH-ORGANISATORISCHE ANNÄHERUNG: DIE BESCHAFFENHEIT DES FELDES**

### **2. Schule, Religion und Demokratie**

In den vergangenen Abschnitten wurden theoretische Analysen diskutiert, die sich mit dem Verhältnis von Religion und Gesellschaft beschäftigen. Wenden wir uns nun der Frage zu, was die bisherigen Überlegungen für das konkrete Forschungsfeld des Religionsunterrichts im öffentlichen Schulwesen bedeuten.

Im Zusammenhang mit der anhaltenden Religiosität der Gesellschaftsmitglieder stellt sich heute weniger die Frage, ob Religion in der Schule überhaupt vorkommen soll oder nicht, vielmehr stellt sich die Frage nach dem Wie? Versteht man Religion nämlich als einen zentralen Bestandteil der Allgemeinbildung, als ein soziales, kulturelles und historisches Gebilde und Phänomen, muss sie auch in der Schule berücksichtigt werden. Das hat innerhalb Europas unterschiedliche Formen und Herangehensweisen hervorgebracht (vgl. Potz 2012), in Österreich (und mit Einschränkungen auch in Deutschland) etwa ob Religion nun als eigenes Unterrichtsfach in der Schule seine Berücksichtigung findet, indem nach Konfessionen und Religionen getrennt wird, ob Religion in ein anderes Schulfach inkludiert werden soll (etwa dem Philosophieunterricht, Ethikunterricht usw.) oder ob es sich um eine überkonfessionelle bzw. überreligiöse Art der Religionskunde handelt.

In den folgenden Kapiteln werde ich zunächst auf das Verhältnis von Schule und Religion in Österreich eingehen, da dies in mehrerlei Hinsicht einen interessanten Sonderfall darstellt und im Vergleich zur internationalen Diskussion auch äußerst konservativ ausfällt, anschließend werde ich theoretische Überlegungen zum Verhältnis von Schule und Demokratie anstellen. Im letzten Kapitel dieses Abschnittes wende ich mich dem Verhältnis von religiösem Glauben und der jeweiligen Unterrichtspraxis zu.

#### **2.1. Schule und Religion: Der Spezialfall Österreich**

Ohne zu sehr in juristische Details einzusteigen, sollen einige gesetzliche Voraussetzungen diskutiert werden, die im Zusammenhang der Forschungsfrage

relevant erscheinen. Es empfiehlt sich einen Blick auf die historische und rechtliche Situation Österreichs zu werfen, da sie das Gewordensein der österreichischen Schullandschaft und auch die prominente Rolle eines trennenden Religionsunterrichts (nach Konfessionen und Religionen) in Österreich verständlicher macht. Dadurch wird weiters deutlich, dass es sich beim Religionsunterricht allein schon aufgrund der Besonderheit seiner Rechtsstellung um ein Politikum handelt.

### *2.1.1. Die Notwendigkeit staatlicher Anerkennung*

Der Umgang mit und die Thematisierung von Religion in der öffentlichen Schule sind abhängig von den jeweiligen historischen und gesellschaftlichen Bedingungen eines Landes. Aufgrund der unterschiedlichen gesellschaftlichen, rechtlichen und politischen Ausgangssituationen zeigt sich in Europa eine große Vielfalt an Lösungsversuchen und Regelungen, was das Verhältnis von Religion und Staat und damit auch die Regelung des Religionsunterrichts im öffentlichen Schulwesen betrifft (vgl. Potz & Schinkele 2007, Potz 2012). Man kann in diesem Zusammenhang auch von unterschiedlichen „constitutional mind-sets“ (Hopmann 2008, S.425) sprechen, von Denkart und Haltungen, die das Verhältnis, das Beziehungsgeflecht und Zusammenspiel von Öffentlichkeit und den jeweiligen Institutionen umfassen.

„Within the Prussian or the Austrian tradition [...] civil rights are something constituted and limited by the law, i.e., it is the state and its (more or less enlightened) institutions which create and define the boundaries of social and individual life.“ (Hopmann 2008, S.425-426)

Zu diesen Bürger- und Grundrechten zählt auch das Recht auf Religionsfreiheit, wie es in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 verankert ist. So wird diese in Deutschland und Österreich zwar garantiert, diese Freiheit ist jedoch im starken Ausmaß an die staatliche Aufsicht und an eine gesetzliche Anerkennung der jeweiligen Religionsgemeinschaft geknüpft. Damit ein Ausleben der jeweiligen Religion und eine Unterrichtung in der Schule möglich werden, braucht es eine staatliche Anerkennung und einen offiziellen Ansprechpartner bzw. eine Institution, mit der ein Staat in Verhandlung treten kann. Zurzeit gibt es in Österreich sechzehn gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgesellschaften, die zuletzt hinzugekommen waren die Zeugen Jehovas im Jahre 2009 sowie die Islamische Alevitische Glaubensgemeinschaft und die Freikirchen in Österreich im Jahre 2013. Für den Katholizismus stellt die Katholische Kirche eine offizielle Vertretungsinstitution dar, die sich um die religiösen Angelegenheiten und Interessen ihrer Angehörigen kümmert, dem Islam hingegen fehlt eine solche Institution (vgl. Hopmann 2008, S.426, Aslan 2009, Busch & Goltz 2011). Als sowohl kulturell wie auch historisch nicht institutio-

nell organisierte Religion hat es der Islam schwer eine offizielle Vertretung zu entwickeln, die dann auch für die Gesamtheit der islamischen Interessen sprechen kann.

In Bezug auf das Verhältnis von Religion und Staat zeigt sich in Österreich so wie in Deutschland somit ein „Kooperationssystem“, das sich im Unterschied zu einem „Trennungssystem“ (z.B. in Frankreich) und einem „Verbindungssystem“, das Elemente des alten Staatskirchentums enthält, als neutral gegenüber den anerkannten Religionsgemeinschaften versteht, den Religionen aber gewisse Zugeständnisse und Freiheiten im öffentlichen Raum gewährt, die vertraglich geregelt sind (vgl. Potz 2012, S.15f.). Das zeigt sich z.B. durch die Hereinnahme der gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften in die öffentliche Schule in Form eigener Unterrichtsformate. Eine solche Inklusion setzt eine staatliche Anerkennung der jeweiligen Religion voraus, die im Zusammenhang mit dem Islam schwierig ist, in Österreich aber aufgrund des sogenannten Islamgesetzes bereits seit 1912 existiert.

### *2.1.2. Historischer Hintergrund zum Islam in Österreich*

Nach den KatholikInnen sind MuslimInnen mittlerweile zahlenmäßig die zweitgrößte religiöse Gruppe in Österreich und umfassen etwa 6,2% der Gesamtbevölkerung (vgl. Rosenberger & Permoser 2012, S.69). Was das Verhältnis zum Islam betrifft hat Österreich in mehrerlei Hinsicht eine interessante Sonderstellung. Zunächst ist Österreich aufgrund der historischen Erfahrung in einer anderen Art und Weise mit dem Islam konfrontiert gewesen als beispielsweise Kolonialmächte wie England, Frankreich oder die Niederlande (vgl. Gingrich 1998, Girstmair et al. 2011). Der Islam war für Österreich nicht exotisch, mysteriös und gänzlich fremd, weit entfernt in abgelegenen Gebieten, er befand sich in unmittelbarer Nachbarschaft der Habsburgermonarchie, was aufgrund des Osmanischen Reichs aber auch stets als Bedrohung wahrgenommen wurde (vgl. Gingrich 1998, Girstmair et al. 2011).

Diese historische Erfahrung stellt daher eine spezifische Form der Begegnung und des Kulturkontakts dar. In diesem Zusammenhang hat sich auch der Begriff „frontier orientalism“ (Gingrich 1998) geprägt, der ein Gebilde von Kampf-, Kriegs- und Bedrohungsmetaphern sowie Grenzlandmythen und Grenzlandnarrative beschreibt, in welchen ‚der Orientale‘ bzw. ‚der Islam‘ stets als existentielle Gefahr und als unmittelbar vor der eigenen Haustüre stehend aufgefasst wird. Das hat auch ein für Österreich typisches und tief liegendes angespanntes Verhältnis gegenüber dem Islam zur Folge, das sich in das kollektive Gedächtnis eingeschrieben hat. Hierbei handelt es sich um eine geistige Haltung, die auch erklären kann, weshalb an den Stammtischen Österreichs, in der öffentlichen Wahrnehmung und in gesellschaftspolitischen Diskursen stets von ‚den Türken‘ gesprochen wird, wenn der Islam zur Diskussion steht (vgl. dazu Girstmair et al. 2011).

Nach der Besetzung Bosnien-Herzegowinas im Jahre 1878 wurde die österreichisch-ungarische Verwaltung das erste Mal mit einer muslimischen Bevölkerung konfrontiert (vgl. Potz & Schinkele 2007, S.195, Heine et al. 2012, S.46f.). Das führte auch zu einer Eingliederung bosnischer Muslime in die Regimenter der österreichisch-ungarischen Armee (vgl. Krainz 2012a, S.65). Die Annexion Bosnien-Herzegowinas im Jahre 1908 hatte eine Reihe rechtlicher Veränderungen und Maßnahmen zur Folge, die auch zu dem so genannten Islamgesetz von 1912 geführt haben (vgl. Heine et al. 2012, S.49ff.). Bei diesem Gesetz handelt es sich um eine staatliche Anerkennung des Islams als offizielle Religion, ein Gesetz, das auch in der aktuellen österreichischen Rechtsordnung seinen Niederschlag gefunden hat. Die gesetzliche Anerkennung des Islams in Österreich lässt sich daher nicht auf die zunehmende Migration oder auf die Zuwanderung von Gastarbeitern in den letzten Jahrzehnten zurückführen, sondern hat bereits eine lange historische Tradition. Diese rechtliche Situation stellt darüber hinaus auch einen Sonderfall in ganz Europa dar (vgl. Aslan 2009).

Im Jahre 1979 wurde die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGiÖ) gegründet, eine „quasi kirchenähnliche Einrichtung“ (Aslan 2009, S.343), was nicht nur für die muslimische Bevölkerung in Österreich, sondern für den Islam als Ganzes ein Novum darstellte. Kirchenstrukturen und Institutionalisierungen sind der Geschichte des Islams vollkommen unbekannt und fremd. Heute genießt die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich als gesetzlich anerkannte Religionsgemeinschaft die Stellung einer Körperschaft des öffentlichen Rechts (vgl. Heine et al. 2012, S.55). Mit dieser Gründung hat der Staat Österreich auch einen offiziellen Ansprechpartner gefunden, welcher die religionsrechtlichen Angelegenheiten und Interessen der muslimischen Bevölkerung in Österreich repräsentiert. Aufgrund der in Österreich geltenden Rechtsstellung kann die Islamische Glaubensgemeinschaft in weiterer Folge auch alle Rechte und Privilegien einfordern, die staatlich anerkannten Kirchen- und Religionsgemeinschaften zugestanden werden (vgl. dazu auch die Ausführungen im folgenden Kapitel). Während es in Österreich eine offizielle Vertretung gibt, fehlt diese in Deutschland gänzlich und es gibt auch kein einheitliches Modell des islamischen Religionsunterrichts für alle deutschen Bundesländer (siehe z.B. Mohr 2006, Mohr & Kiefer 2009, Uslucan 2011). So unterscheiden sich diese z.B. dahingehend, wer den Unterricht konkret beaufsichtigt und erteilt, wer die Lehrpläne entwickelt und erstellt (der Staat, islamische Verbände oder eine Misch- und Kooperationsform zwischen beiden wie es etwa in Niedersachsen seit 2003/2004 als Schulversuch geschieht) und ob es sich um Islamkunde oder um einen konfessionsgebundenen Unterricht handelt (vgl. Uslucan 2011, S.153). Zwar sprechen manche Autoren im Zusammenhang mit der Deutschen Islamkonferenz, welche im Jahre 2006 von dem damaligen Bundesinnenminister Wolfgang Schäuble einberufen worden ist, auch von einem „Übergangsformat“ (Busch & Goltz 2011) für die Kommunikation zwischen dem Staat und den in Deutschland ansässigen Muslimen, das „Modell Österreich“ (Aslan 2009) der islamischen Erziehung hat für viele europäische Länder aber Vorbild-

funktion. Seit dem Schuljahr 1982/1983 wird in Österreich ein islamischer Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen angeboten, der von der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich beaufsichtigt wird (vgl. Heine et al. 2012, S. 105).

Zwar mag der österreichische Weg der Institutionalisierung des Islams für andere ein Vorbild sein, es soll aber nicht unerwähnt bleiben, dass genau die kirchenähnliche Struktur viele Probleme mit sich bringt. So tauchen nicht nur Fragen, Unstimmigkeiten und Unklarheiten auf, für die der Islam noch keine Antworten kennt, das Institutionalisierungsproblem besteht vor allem darin, dass es dem Islam nicht ausreichend gelingt seine Binnendifferenzierung und unterschiedlichen Schismen institutionell zu bearbeiten. So repräsentiert die Islamische Glaubensgemeinschaft laut eigenen Angaben ‚die Muslime‘ in Österreich, so als gäbe es keine unterschiedlichen Strömungen, Glaubensrichtungen, Gruppen und Konfessionen innerhalb des Islams, weshalb die Glaubensgemeinschaft in regelmäßigen Abständen auch von der muslimischen Community kritisiert wird (vgl. dazu Sticker 2008, S.8). So sei sie bestimmten Konfessionen gegenüber parteiisch und nicht alle islamischen Glaubensrichtungen fühlen sich durch sie entsprechend repräsentiert.

### *2.1.3. Zur Verflechtung von Religion und Politik im österreichischen Schulsystem*

Die gesetzliche Anerkennung des Islams im Jahre 1912 sowie die Gründung der Islamischen Glaubensgemeinschaft (IGGiÖ) sind aber nicht die einzigen Voraussetzungen dafür, dass in Österreich ein islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen angeboten werden kann. Diese Möglichkeit hat vielmehr mit der generellen Verwobenheit und der bereits angesprochenen ‚hinkenden‘ Trennung von Kirche und Staat (vgl. Beck 2008, S.49) in Österreich zu tun.

Die Rechte und Privilegien, welche die Katholische Kirche in Österreich heute besitzt, verdankt sie unter anderem einer Zeit, in der durch eine autoritäre Gestaltung des Bildungswesens im österreichischen Ständestaat (1934-1938) der Versuch unternommen wurde, einen christlichen Staat zu verwirklichen (vgl. Potz & Schinkele 2007, S.153). Am 5. Juni 1933 wurde das Österreichische Konkordat mit Zusatzprotokoll zwischen dem Vatikan und der Republik Österreich unterschrieben, es trat aber erst am 1. Mai 1934 gleichzeitig mit der Verfassung des austrofaschistischen Ständestaats in Kraft. Das hatte eine massive Re-Katholisierung des Bildungswesens zur Folge. In diesem Vertrag machte die damalige Regierung im Bereich des Schulwesens viele Zugeständnisse an die Katholische Kirche. So sicherte das Konkordat den Religionsunterricht und die dazugehörigen religiösen Übungen (z.B. Schulgebet, Besuch von Gottesdiensten, Empfang von Sakramenten usw.) gesetzlich ab, der Religionsunterricht wurde an allen schulischen Einrichtungen in der Regel verpflichtend (vgl. Engelbrecht 1988, S.270). Im Konkordat ist weiter festgelegt, dass die Leitung und

unmittelbare Beaufsichtigung des Religionsunterrichts sowie der religiösen Übungen der Kirche zukommt und dass dieser grundsätzlich durch Geistliche zu erteilen ist (im Ausnahmefall durch Laienlehrer, die von der Kirchenbehörde als befähigt angesehen werden). Die Erteilung ist weiters an den Besitz der so genannten *missio canonica* (d.h. die kirchliche Sendung) gebunden. Weiters ist festgelegt, dass die Lehrpläne für den Religionsunterricht ausschließlich von der Kirchenbehörde aufgestellt werden und auch die Lehrbücher von dieser als zulässig erklärt werden müssen. Mit dem Ende des Ständestaats kam es auch zu einer Unterbrechung der privilegierten Stellung der Katholischen Kirche in Österreich. Am 22. Mai 1938 wurde die Gültigkeit des Konkordats von Adolf Hitler aufgehoben, erst nach dem zweiten Weltkrieg war es der Katholischen Kirche wieder möglich an die vorangegangenen Privilegien und Zugeständnisse anzuknüpfen (vgl. Engelbrecht 1988, S.307). Zum Missfallen der antikonfessionell eingestellten Parteien wie etwa der kommunistischen Partei Österreichs (KPÖ) und der Sozialdemokratischen Partei Österreichs (SPÖ) gewann die Katholische Kirche in Österreich ihre starke Position von vor 1938 schnell wieder zurück (vgl. Engelbrecht 1988, S.414).

Heute verfügen auch andere gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgemeinschaften im Schulwesen über ähnliche, wenn auch nicht in diesem Maße umfangreiche und detaillierte Sonderrechte und Privilegien. Unter Berufung auf das Religionsunterrichtsgesetz von 1949 (RelUG) besitzen auch sie das generelle Recht Religionsunterricht an öffentlichen Schulen zu erteilen, sie dürfen ebenfalls selbst ihre Lehrpersonen bestellen und die Lehrpläne und Lehrbücher festlegen. Die Lehrpläne und Inhalte werden von der jeweiligen Kirchenbehörde bzw. Vertretungsinstitution selbst aufgestellt und müssen nur von dieser für zulässig erklärt werden. Es handelt sich somit um ein monopolisiertes „Satzungsrecht in Sachen der Glaubenslehre“ (Knoblauch 1999, S.155). Die Personalkosten werden aber vom Staat getragen. In vielerlei Hinsicht ist das Religionsunterrichtsgesetz dem Konkordat sehr ähnlich, es wurde nur eine einzige Beschränkung vorgenommen. Es wurde zusätzlich festgelegt, dass nur solche Lehrbücher und Lehrmittel verwendet werden dürfen, die nicht im Widerspruch zur staatsbürgerlichen Erziehung stehen (§2, Abs.3, RelUG). Mit Ausnahme der Approbation der Lehrbücher unterliegt der Religionsunterricht somit als einziges Unterrichtsfach dem direkten Einfluss einer gesellschaftlichen Großorganisation außerhalb des Staates (vgl. Sander 1980, S.22). Es wird weiters ersichtlich, dass ReligionspädagogInnen stets aus ihrer Konfession heraus sprechen, ihr Unterricht stets die spezifische Welt- und Glaubensauffassung der jeweiligen Glaubensgemeinschaft transportieren, gesetzlich gesehen ja sogar transportieren muss. Schon aufgrund der gesetzlichen Rahmenordnung ist Religionsunterricht nicht bloß Religionskunde, „sondern muß ein bekenntnisgebundener dogmatischer Unterricht sein“ (Sander 1980, S.26). In dem Gesetz wird weiters festgelegt, dass es für die Mitglieder einer anerkannten Kirche oder Religionsgemeinschaft nicht ein Recht, sondern vor allem eine Pflicht ist, diesen zu besuchen. Der Religionsunterricht ist in Österreich ein Pflichtgegenstand (§1,

Abs.1, RelUG), paradoxerweise mit der Möglichkeit sich von diesem auch abmelden zu können. Eine selbstständige Abmeldung ist erst ab dem 14. Lebensjahr möglich, zuvor braucht es eine Zustimmung der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten.

Ein weiteres Indiz für die Verwobenheit von Politik und Religion im österreichischen Schulsystem lässt sich auch im Schulorganisationsgesetz von 1962 finden. In diesem Gesetz wurden die Zugeständnisse an die Katholische Kirche in Österreich erneuert, die bereits im Religionsunterrichtsgesetz festgelegt wurden. In diesem nach wie vor aufrechten Gesetz, das zwar im Laufe der Zeit modifiziert und ergänzt wurde, jedoch im Kern unverändert geblieben ist, wird auch die „Aufgabe der österreichischen Schule“ (§2, SchuOG) formuliert. Dort lässt sich gleich zu Beginn folgender Zielparagraph des österreichischen Schulsystems finden.

„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, SchOG).

Mit der Inklusion von Religion in diese Zielbeschreibung wird der Schule auch eine religiöse Aufgabe zugeteilt, eine Aufgabe, die über den explizit umschriebenen Religionsunterricht hinausgeht. Engelbrecht (1988) berichtet auch davon, dass acht Tage vor der Beschlussfassung dieses Schulorganisationsgesetzes auf Drängen des Wiener Erzbischöflichen Ordinariats noch eine kleine, für die Beteiligten aber offensichtlich nicht unwichtige Änderung im Zielparagraphen vorgenommen wurde. Die erwähnten „religiösen Werte“ waren in der ursprünglichen Fassung des Gesetzes an letzter Stelle angeführt, was der Katholischen Kirche zu wenig prominent platziert war. Nach der Intervention haben die religiösen Werte ihren heutigen Platz zwischen „sittlich“ und „sozial“ erhalten (vgl. Engelbrecht 1988, S.477).<sup>13</sup> In dieser Intervention und in dem Schulorganisationsgesetz zeigt sich eine politische Programmatik der Katholischen Kirche und ein Bestreben auch im regulären Schulunterricht mitwirken zu können. Einige Autoren kommen daher auch zu dem Schluss, dass die religiös-weltanschauliche Komponente einen integralen Bestandteil des öffentlichen Schulwesens darstellt, der Auftrag einer wertorientierten Erziehung bis zu einem gewissen Grad in jedem Unterrichtsgegenstand wahrgenommen werden muss und der Religionsunterricht in die allgemeinen schulischen Erziehungszwecke eingebunden ist (vgl. Potz & Schinkele 2007, S.125).

Damit sind gleich mehrere Probleme angesprochen. Der Hinweis auf die Entwicklung religiöser Werte im schulischen Auftrag macht zunächst deutlich, dass es sich bei Österreich nicht um einen säkularen Staat handelt, der eine

---

<sup>13</sup> Prominent platziert ist Religion auch in den österreichischen Schulzeugnissen. Die Beurteilung im Religionsunterricht bzw. die Religionsnote wird in den Zeugnissen stets an erster Stelle angeführt.

explizite Trennung zwischen Religion und Staat vornimmt. Die Trennung ‚hinkt‘ vielmehr gewaltig. Österreich zeichnet sich durch eine durchwegs mit dem Staat verflochtene Religionsorganisation aus, weshalb das Konzept der „postsäkularen Gesellschaft“ (Habermas 2001) institutionell gesehen in Frage gestellt werden muss. Eine religiöse Komponente wird als wesentlicher Bestandteil des öffentlichen Schulsystems angesehen und die Entwicklung religiöser Werte (und eben nicht nur eine Beschäftigung mit bzw. Information über dieselbigen) wird den expliziten Aufgaben der Schule zugerechnet. Aufgrund der historisch gewachsenen Situation und der Interventionen der Katholischen Kirche ist weiters auch anzunehmen, dass es sich bei den angeführten „religiösen Werten“ um katholische bzw. zumindest christliche handelt und nicht etwa an islamische gedacht wurde. In Anbetracht gesellschaftlicher Transformationsprozesse (Säkularisierung, Migration, Multikulturalität, Multireligiosität, Pluralität etc.) kann aber weder von einer allgemeinverbindlichen Autorität einer Religion (vgl. Liessmann 2011, S.11) noch von universalen, d.h. von allen Personen gleichsam akzeptierten religiösen Werten ausgegangen werden. Eine derartige religiöse Homogenität ist in modernen Gesellschaften nicht (mehr) zu finden, weshalb diese Auffassung auch als überholt bezeichnet werden kann. Es ist nichts anderes als der romantisierende Versuch, pluralistische Gesellschaften an vorpluralistische Traditionen rückzubinden (vgl. Soeffner 1997, S.350). In multireligiösen Gesellschaften zeigen sich die religiösen Werte und Orientierungen als durchwegs partikularistisch, geradezu widersprüchlich und konfliktbehaftet.

#### *2.1.4. Ethik als Religionsersatz?*

In der Diskussion um den konfessionellen Religionsunterricht in Österreich wird zunehmend auf den Ethikunterricht als eine mögliche Alternative Bezug genommen. Auch im empirischen Material dieser Arbeit wird immer wieder auf den Ethikunterricht verwiesen, weshalb es notwendig wird, einige Ausführungen zur österreichischen Variante des Ethikunterrichts zu machen.

Seit 1997/1998 gibt es in Österreich den Schulversuch Ethik, der an mehreren Schulstandorten als Alternativfach zum Religionsunterricht in der Oberstufe geführt wird (vgl. Bucher 2001, Auer 2002). SchülerInnen, die kein Religionsbekenntnis oder sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben, müssen den Ethikunterricht besuchen, wenn dieser an der jeweiligen Schule angeboten wird. Betrachtet man die medialen und gesellschaftspolitischen Diskurse zum Ethikunterricht fällt auf, dass sich die Begründung der Notwendigkeit dieses Schulfaches seit Beginn des Schulversuchs kaum geändert hat. Interessanterweise verweisen sowohl Befürworter des Religions- als auch des Ethikunterrichts auf das Schulorganisationsgesetz von 1962. Beide sehen die Legitimierung ihres jeweiligen Faches vor allem durch genau die schon zitierte Gesetzespassage begründet. Aus katholischer Sicht wird beispielsweise die besorgte



Frage gestellt, ob der im Schulorganisationsgesetz festgeschriebene Zielparagraph der österreichischen Schule aufgrund der zunehmenden Abmeldungen vom Religionsunterricht und der Nichtteilnahme konfessionsloser SchülerInnen überhaupt weiterhin gewährleistet werden könne (vgl. Scharer 1997). Wie sollen „sittliche“ und „religiöse Werte“ entwickelt werden, wenn die Zahl der TeilnehmerInnen am Religionsunterricht kontinuierlich zurückgeht? Vor dem Hintergrund wachsender Abmeldezahlen und aufgrund der zunehmenden Bekenntnislosigkeit der SchülerInnen wird auf der anderen Seite die „Notwendigkeit des Ethikunterrichts als einem zum Religionsunterricht subsidiären Pflichtgegenstand aufgezeigt“ (Auer 2002, S.42). Eine Konsequenz der steigenden Abmeldezahlen ist ebenfalls, dass viele katholische ReligionspädagogInnen eine Zusatzausbildung absolvieren, um Ethik unterrichten zu können. Das führt in der Praxis auch immer wieder zu paradoxen Situationen, wenn sich beispielsweise SchülerInnen (aus welchem Grund auch immer) vom Religionsunterricht abmelden und dann im Ethikunterricht auf dieselbe Lehrperson treffen, der sie durch die Abmeldung vom Religionsunterricht entgangen sind.

Das Reglement eines Ersatzfaches sowie der derzeit geführte Diskurs um den Ethikunterricht werden diesem aber nicht gerecht, viel schlimmer noch, sie führen sogar zu falschen Auffassungen und Vorstellungen über die Zielsetzung und Möglichkeiten dieses Unterrichtsformats (vgl. dazu kritisch Breinbauer 1999, Liessmann 2011). Die Ersatzfach-Regelung mag pragmatisch gesehen vielleicht hilfreich sein und auch als Rechtfertigung für diverse schulische Probleme herhalten, wenn z.B. zunehmend mehr SchülerInnen aufgrund ihrer Abmeldung während der Unterrichtsstunde ohne schulische Beaufsichtigung sind. Die Idee des Ersatzes führt aber zu einer indirekten Aufwertung der religiösen Erziehung im öffentlichen Schulwesen, was auch als „Kompliment für den Religionsunterricht gelesen werden“ kann (Breinbauer 1999, S.205). So wird die Notwendigkeit und Legitimation des Schulversuchs nicht etwa von der Thematik der Ethik und den Fragen ihrer theoretischen Verfassung aufgezo- gen, vielmehr „dominiert die Frage, ob der ‚Ersatz‘ das zu ersetzen vermag, was zu seinen Gunsten abwählbar ist“ (Breinbauer 1999, S.204). Ethik als ein Teilgebiet der Philosophie soll nicht ihrer selbst halber unterrichtet werden, vielmehr wird implizit suggeriert, dass jene jungen Menschen, welche die moralischen und sittlichen Vorzüge des Religionsunterrichts verpassen, zumindest irgendeine Werteerziehung bekommen sollten (vgl. Liessmann 2011, S.11). Die Rede vom Ersatz reduziert den Religionsunterricht gleichzeitig auch auf Moraltheo- logie. Es fällt auf, dass es nicht um Wissensinhalte geht, die gelernt werden sollen, sondern um Werte, Moral und theologische Ethik. Einer solchen Auffassung liegt aber ein gravierendes Missverständnis zu Grunde.

„Ethikunterricht kann kein Ersatz für den Religionsunterricht sein, weil Ethik kein Ersatz für Religion ist. Ethik ist nicht das, was von den Religionen übrig bleibt, wenn man Gott durchstreicht, wie umgekehrt auch Religion in ihrem We-

sen nach keine Ethik für Menschen ist, die den Prozess der Aufklärung noch vor sich haben.“ (Liessmann 2011, S.11)

In diesem Sinne geht es im Ethikunterricht um die Frage der Moral als eine Sache der Vernunft und nicht als eine des transzendenten Glaubens. Es handelt sich um theoretische Auseinandersetzungen und Reflexionen, angefangen bei „den Glücks und Tugendethiken der Antike und Spätantike über die moralischen Reflexionen eines Montaigne, von der Ethik des Baruch Spinoza bis zum kategorischen Imperativ eines Immanuel Kant, vom angelsächsischen Utilitarismus bis zur modernen Diskurs- und Verantwortungsethik“ (Liessmann 2011, S.12). Wie bereits aus den theoretischen Auseinandersetzungen zur Aufklärung und der Säkularisierung deutlich geworden ist, sind diese unterschiedlichen Versuche nicht einfach parallel, sondern vielmehr in Abgrenzung zu und im Widerstreit mit den religiösen Glaubensvorstellungen entstanden. Es geht um den permanenten Versuch die Prinzipien des Zusammenlebens von Menschen auf Basis vernünftiger und nicht transzendenter-religiöser Überlegungen zu bestimmen. „Während Theologen noch den Vorzug genießen“, schreibt Sloterdijk, „die Welt als Institut eines verfassungsgebenden Gottes auslegen zu dürfen, müssen Denker der Moderne die Welt als ein sich selbst verfassendes Ganzes in den Blick nehmen“ (Sloterdijk 1997, S.20). Genau an diese Überlegung müsste ein wirklicher Ethikunterricht anschließen, wenn er nicht bloß ein weltliches Ersatz-Werte-Format darstellen soll. Dann müsste eine fundierte philosophische Bildung aber auch die notwendige Voraussetzung sein, um Ethik unterrichten zu können. Auch wird klar, dass dies eine Funktion im Sinne politischer Bildung hat.

## **2.2. Schule und Demokratie**

„Eine demokratisch verfasste Gesellschaft ist die einzige Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss, alle anderen Gesellschaftsordnungen bekommt man so.“ (Negt 2010, S.27).

Seit jeher müssen soziale Gruppen, Gemeinschaften und Gesellschaften darüber nachdenken, wie sie mit ihren internen Unterschieden und Differenzen umgehen und ein Zusammenleben organisieren möchten. Das wirft insbesondere die Frage auf, wie Neuankömmlinge in die bestehenden Verhältnisse eingeführt werden, welche Methoden und Normen zur Anwendung kommen und wie und wen man mit den vorherrschenden Kulturtechniken vertraut macht. Diese Überlegungen und Versuche haben politische und gesellschaftliche Ordnungssysteme hervorgebracht, die im Laufe der Geschichte sehr unterschiedlich ausgesehen haben und in welche die je nachkommenden Generationen hineingeboren und

Religion und Demokratie in der Schule

Analysen zu einem grundsätzlichen Spannungsfeld

Krainz, U.

2014, XVI, 254 S. 3 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-05921-7