

Ethik oder Religion?

Die Wahl des Unterrichtsfaches unterstützen durch Information – Rückschlüsse aus dem EthOS-Projekt

Christoph Tröbinger¹, Elisabeth Zissler², Shireen Shihabi³

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1436>

Zusammenfassung

Das Forschungsprojekt EthOS untersuchte die Einführung des Ethikunterrichts an Österreichs Oberstufen im Jahr 2021/22. In zwei Projektphasen wurden sowohl Schüler*innen als auch Lehrpersonen in fünf Bundesländern befragt. Im Beitrag werden das Forschungsdesign sowie ausgewählte Ergebnisse der Evaluierung des Implementierungsprozesses präsentiert. Es wird kritisch beleuchtet, wie die Einführung des Faches schulorganisatorisch umgesetzt und mit welchen Herausforderungen umgegangen werden musste. Im Fokus steht dabei, wie die Schüler*innen über die neue Wahlmöglichkeit (Ethik oder Religion) informiert wurden. Basierend auf den erhobenen Daten werden mögliche Schlüsse für die weitere Einsetzung des Ethikunterrichts gezogen und ein Good-Practice-Beispiel herausgearbeitet. Damit soll zur Weiterentwicklung der schulorganisatorischen Arbeit hinsichtlich der Einsetzung des Ethikunterrichts an den Schulstandorten beigetragen werden.

Stichwörter: Forschungsprojekt EthOS, Ethikunterricht, Religionsunterricht

1 Einleitung

Die flächendeckende Einführung des Ethikunterrichts (EU) als alternativen Pflichtgegenstand an Österreichs Oberstufen im Schuljahr 2021/22 gab Anlass, ein Forschungsprojekt (EthOS) in Kooperation der KPH Wien/Niederösterreich mit der KPH Edith Stein zu diesem Implemen-

¹ Kirchlich-Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. GRG21 F26, Franklinstraße 26. E-Mails: christoph.troebinger@kphvie.ac.at, troebinger.christoph@qrq21f26.at

² Kirchlich-Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. E-Mail: elisabeth.zissler@kphvie.ac.at

³ GRG21 F26, Franklinstraße 26.
E-Mail: shihabi.shireen@qrq21f26.at

tierungsprozess durchzuführen. Nach den bisherigen Schulversuchen wurde damit ein wichtiges Forschungsdesiderat hinsichtlich der Einführung des Faches Ethik realisiert.

Im folgenden Beitrag werden das Forschungsdesign des EthOS-Projekts skizziert sowie Informationen zur Auswertung der Daten geliefert (Kapitel 1). Im 2. Kapitel werden Einblicke in ausgewählte Ergebnisse der Implementierungsphase aus Sicht der Schüler*innen (2.1 Wahrnehmung des Verhältnisses von Ethik und Religion) sowie aus Sicht der Lehrpersonen (2.2 Angaben zu schulorganisatorischen Zielen und Herausforderungen) gegeben. Dabei wird der Fokus auf die Informationsstrategien zur Wahl des Unterrichtsfaches (UF) Ethik oder Religion gelegt (2.3) und verschiedene Zugänge an den Schulstandorten kritisch evaluiert (2.4). Abschließend zeigt ein aktuelles Beispiel aus der Praxis, wie eine kohärente Informationsstrategie für Schüler*innen zur Wahl des UF aussehen kann.

2 Das Forschungsprojekt EthOS

2.1 Kontext und Projektziel

Seit dem Beschluss des Nationalrates vom 20. November 2020 (SchOG, BGBl. I Nr. 133/2020) ist Ethik ab dem Schuljahr 2021/22 in den Oberstufen von Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS), Berufsbildenden höheren Schulen (BMHS) sowie Kollegs und Abendschulen für Berufstätige Teil des verpflichtenden Fächerkanons. Ethik wird dabei als alternativer Pflichtgegenstand für alle Schüler*innen angeboten, die keinen Religionsunterricht (RU) besuchen. In diesem Sinne ist die neue Rechtslage zum EU von der spezifischen Position des RU an österreichischen Schulen geprägt (Zissler, 2023).

Das neue UF ist von allen Schüler*innen im Ausmaß von zwei Wochenstunden zu besuchen, die an keinem RU teilnehmen. Schulorganisatorisch ist dabei zu beachten, dass der EU möglichst zeitgleich mit dem RU jener gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften durchzuführen ist, welcher in der jeweiligen Schule die höchste Zahl an Schüler*innen angehört. Die Einführung erfolgte von der neunten Schulstufe ansteigend (SchOG §§ 39 Abs 1, 55a Abs 1, 68a Abs 1). Der Umsetzung ging eine 20-jährige Phase des Schulversuchs voraus (Auer, 2014, S. 21). Seit 1997 wurden in insgesamt 233 Schulen der Sekundarstufe II bereits EU in Österreich implementiert (Bucher & Göllner, 2001; Bucher, 2014).

Davon ausgehend untersucht das Forschungsprojekt EthOS die flächendeckende Implementierung des Faches an Österreichs Oberstufen im Jahr 2021 in fünf Bundesländern (Niederösterreich, Salzburg, Tirol, Wien und Vorarlberg) mit dem Ziel der Evaluierung dieser Implementierungsphase (Ritzer et al., 2022).

2.2 Forschungsdesign: Projektphase 1

In Projektphase 1 wurden Schüler*innen befragt, ihre Begründungen für die Wahl des UF, ihre Befürchtungen, Erwartungen und Wünsche an dieses sowie ihre Gedanken zu Gemeinsam-

keiten und Unterschieden zu anderen Fächern in Form eines Aufsatzes zu formulieren (Ritzer et al., 2022, S. 103–105). Diese Fragestellung orientiert sich an einem an der pädagogischen Kinderforschung ausgerichteten Ansatz, demzufolge die Schüler*innen zum Kommunizieren über ihre Erfahrungen und Erwartungen motiviert werden, um den Forschenden an ihren subjektiven Perspektiven, ihren Gedanken und Meinungen teilhaben zu lassen (Schultheis, 2019). Es wurde zu diesem Zweck die Methode der „explorativen Narration“ (Strutzenberger-Reiter et al., 2015, S. 68f.) mit einer entsprechend offenen Fragestellung gewählt. Die Aufgabe war via online Formular auszufüllen und abzugeben.

Zusätzlich zur oben genannten Aufgabenstellung für den Schüler*innenaufsatz wurden statistische Daten zum Geschlecht (a), zum Bundesland, in dem sich die Schule befindet (b), zum besuchten Schultyp (c), ob bisher Religionsunterricht besucht wurde (d) und ob man einer Religionsgemeinschaft¹ angehört und wenn ja, welchem (e), erhoben.

Die Schüler*innen haben beim Verfassen der Aufsätze durchschnittlich 24 Minuten gebraucht. Von den insgesamt 143 Schüler*innen, die sich an der Untersuchung beteiligten, waren 68 männlich, 62 weiblich und 12 kreuzten ‚divers‘ an. Auf die untersuchten Bundesländer verteilte sich das Sample folgendermaßen (in alphabetischer Reihenfolge): Niederösterreich: 44; Salzburg: 28; Tirol: 14; Vorarlberg: 18 und Wien: 19. Die Mehrheit besucht eine AHS (95 Personen). Bezogen auf die Religionszugehörigkeit gab die Mehrheit an, katholisch zu sein (54 Schüler*innen), die zweitgrößte Gruppe ordnete sich dem Item „ohne Bekenntnis“ zu (25), knapp gefolgt von Schüler*innen, die sich der islamischen Religion zuordneten (23). In der Höhe von 4 bzw. 10 Zuordnungen kreuzten die Schüler*innen „christlich orthodox“ (10), „keine Angabe zur Religionszugehörigkeit“ (10), evangelisch (4), freikirchlich (4), und jüdische Tradition (4) an. Sechs Schüler*innen gaben an, nicht zu wissen, welcher Religion sie angehören (Ritzer et al., 2022, S. 105f.). Bei der Auswertung der Daten entwickelte das Forschungsteam ein Set von fünf Kategorien, denen 71 Codes zugeordnet wurden.

2.3 Forschungsdesign: Projektphase 2

In Projektphase II standen Fragen nach den Unterrichtszielen der Ethiklehrperson (ELP) sowie ihre Beurteilung des Implementierungsprozesses im Vordergrund, unter besonderer Berücksichtigung der Akzeptanz des UF, seinen Rahmenbedingungen, der verwendeten Materialien sowie der Frage nach den Befähigungen der ELP für die Durchführung des Unterrichts. Zusätzlich wurden Informationen zum Ausbildungsweg und den Motiven der Lehrpersonen (LP), sich für das UF Ethik als Zweit- oder Drittfach zu entscheiden, erhoben (Ritzer et al., 2022, S. 93f.). Dazu wurden leitfadenorientierte halbstrukturierte Interviews (Helfferich, 2019) als Methode gewählt. Bei der Auswahl der LP war entscheidend, dass sie an Standorten unterrichteten, an denen das UF Ethik noch nicht als Schulversuch umgesetzt wurde. Ebenso wurde darauf geachtet, dass unterschiedliche Zweifächer bzw. Drittfächer bei den Interviews mit LP vorkamen. Insgesamt wurden 19 Interviews geführt, audioaufgezeichnet und transkribiert. In weiterer Folge wurden im Team insgesamt acht materialorientierte Kategorien definiert und insgesamt 73 Codes zugeordnet.

2.4 Auswertung der Daten

Bei beiden Projektphasen wurden die Daten jeweils mit der Software ATLAS.ti (Friese, 2021) ausgewertet.² Die Auswertung der Daten und die Entwicklung eines Codierleitfadens erfolgte im Rückgriff auf Christiane Schmidts Ansatz zur Analyse von Leitfadeninterviews (Schmidt, 2000). Ausgehend vom jeweiligen Material (Schüler*innenaufsätze und Lehrendeninterviews) wurde in einem ersten Schritt, eine materialorientierte Bildung von Auswertungskategorien durchgeführt. Die gefundenen Kategorien wurden in einem zweiten Schritt zu Auswertungsleitfaden (jeweils einen für die Schüler*innenaufsätze und einen für die Lehrendeninterviews) zusammengefügt, erneut erprobt und überarbeitet (Zusammenstellung der Auswertungskategorien zu einem Kodierleitfaden). In einem dritten Schritt – der Codierung des Materials – erfolgte eine Zuweisung der Codes an entsprechende Textpassagen der Schüler*innenaufsätze bzw. der Lehrendeninterviews. Damit wurde das gesamte Material der Projektphase 1 und 2 codiert, d.h. unter den Auswertungskategorien verschlüsselt. Auf Basis dieser Verschlüsselungen wurden die Kategorieninhalte in weiterer Folge quantifizierend im Sinne von quantifizierenden Materialübersichten (4. Schritt), aber auch im Zuge von vertiefenden Fallinterpretationen (5. Schritt) Zusammenfassungen der jeweiligen Codes erstellt (Schmidt, 2000).

Im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (Flick et al., 2000, Anmerkung 57) tauschte sich das Team regelmäßig über die Entwicklung des Codierleitfadens aus und brachte die jeweiligen Perspektiven der beteiligten Forscher*innen ein.

Der erarbeitete Codierleitfaden lässt sich bei den Schüler*innenaufsätzen in fünf Kategorien clustern: (1) Befürchtung, (2) Begründung, (3) Erfahrung, (4) Erwartung, (5) Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen Fächern.

Bei den Lehrendeninterviews umfasst der Codierleitfaden acht Kategorien: (1) Ausbildung, (2) Verhältnis EU und RU, (3) Implementierung, (4) Motivation für Ausbildung, (5) Skills, (6) Unterricht, (7) Wünsche, (8) Ziele.

Die Herausarbeitung dieser Kategorien unterstützten bei der Erstellung des Codierleitfadens die systematische Einordnung der erhobenen Daten in übergeordnete Themenbereiche.

Den jeweiligen Codes wurde eine ausführliche Beschreibung beigelegt und das erhobene Material konsensual (mindestens zwei Personen aus dem Forschungsteam waren daran beteiligt) codiert.

3 Implementierungsphase: Ausgewählte Ergebnisse

3.1 Fokus Schüler*innen: Wahrnehmung des Verhältnisses von Ethik und Religion

Schüler*innen (N=26) thematisieren Ähnlichkeiten und Unterschiede zum RU, was aufgrund des Zwanges, zwischen den beiden Fächern wählen zu müssen, nachvollziehbar ist. Dabei findet man in den Schüler*innenäußerungen differenzierende Auseinandersetzungen zum Verhältnis von EU und RU, die sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede benennen. Für eine Schülerin unterscheiden sich die UF Ethik und Religion so sehr, dass ihr nicht einsichtig ist, warum zwischen den beiden Angeboten gewählt werden muss. Sie versteht nicht „wieso man zwischen Religion und Ethik entscheiden muss/soll weil die beiden Fächer nichts miteinander zu tun haben und Ethik nicht nur für die die nicht in Religion gehen interessant sein kann“ (S_141:20).

Im Gegensatz dazu sieht ein Schüler bei Weitem mehr Gemeinsamkeiten, wenn er schreibt: „Ethik hat glaube ich eine Ähnlichkeit mit Religion aber ohne Religion“ (S_115:9).

Wie beim Vergleich mit anderen Schulfächern hängt die Einschätzung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden auch wesentlich von Erfahrungen ab, die Jugendliche mit RU gemacht haben. So beschreibt eine Schülerin das Beschäftigen mit aktuellen Themen im EU als Unterschied zum RU (vgl. S_6:17), wo hingegen andere Schüler*innen genau diese Beschäftigung mit aktuellen und wichtigen Themen als Gemeinsamkeit der beiden Fächer betrachten (vgl. S_2:15; S_22:9). Ebenso gilt für einen Schüler das Festlegen von Inhalten auf deren Wahrheitsgehalt als Proprium für den RU und somit als Unterscheidungsmerkmal (vgl. S_35:9), während es für eine Schülerin als gemeinsames Merkmal gilt, dass „es bei manchen Sachen dort [im RU] auch kein eindeutiges Richtig oder Falsch gibt“ (S_28:16).

Im methodischen Vorgehen wird beiden Fächern Ähnlichkeit attestiert (vgl. S_73:14; S_121:10), sowie inhaltliche Parallelen gesehen (vgl. S_25:18; S_23:13). Unterschiede werden in erster Linie an der Behandlung explizit religiöser Themen festgemacht (S_107:11). Im RU gehe es um Themen wie Jesus (vgl. S_28:17; S_35:9), Gott (vgl. 35:9), die Bibel (vgl. S_30:11), die im EU keine Rolle spielen. Als Gemeinsamkeit wird die Auseinandersetzung mit Weltreligionen gesehen (vgl. S_62:11).

Dem EU wird mehr Objektivität zugetraut als dem RU:

Ethik hat sehr viele Gemeinsamkeiten mit Religion, da man eigentlich über fasst [sic!] die selben Themen redet, jedoch spricht man meistens in Religion aus einer religiösen Ansicht oder Glauben heraus, was im Ethikunterricht aus einem hoffentlich eher objektiven Blickwinkel heraus gesehen wird. (S_1:12)

EU ist in den Augen der befragten Schüler*innen neutraler (vgl. S_10:6; S_10:13; S_11:6) und „sachlicher“ (S_4:6) als RU.

Für beide Fächer scheint sich der Aufwand für das Erlangen einer guten Note in Grenzen zu halten. Eine Schülerin meint, dass im EU der Aufwand gegenüber dem RU noch geringer ist (vgl. S_55:8). Ein Schüler meint dazu: „Der Unterricht wird wie Religion, nicht ganz so ernst genommen und man kann es irgendwie schaffen [...]“ (S_73:8).

3.2 Fokus Lehrpersonen: Angaben zu schulorganisatorischen Zielen und Herausforderungen

Die Ziele der Schuladministrationen sind vor allem organisatorischer Natur: Wie viele Schüler*innen werden welchen Unterricht besuchen? Diese Frage nicht beantworten zu können, heißt, keine Sicherheit hinsichtlich der Lehrfächerverteilung sowie der Raumzuteilung zu haben. Es hat auch zur Folge, dass die Stundenplangestaltung sich in den ersten beiden Schulwochen noch erheblich ändern kann. Dies wird für Administrationen oft zur Herkulesaufgabe:

Es ist für die Schule organisatorisch schwierig, dass es in der ersten Schulwoche ist, sehr schwierig, die Stundenplaner müssen dann nochmal einen neuen Stundenplan machen, also bei uns, was eh schon sehr kompliziert ist, mit den Werkstätten, und, also es grenzt an eine Zumutung, diese späte Entscheidung, aber ja, es ist nicht anders möglich, ich weiß [...]. (L_3:4, vgl. L_10:2)

Diese Aussage einer BHS-LP beschreibt dieses Problem exemplarisch. Schulleitungen und Administrationen wünschen sich realitätsnahe Prognosen bezüglich der Zahlen für den RU und den EU. Je früher und verlässlicher diese vorliegen, umso besser.

Nun ist es eine Sache, das Entscheidungsverhalten von Jugendlichen vorherzusagen. Eine andere Sache ist es, durch die Aufklärung über Inhalte, Ziele sowie Formalitäten zum jeweiligen Fach, das Interesse der Jugendlichen zu wecken bzw. ihnen eine informierte Entscheidung zu ermöglichen.

Aus den Interviews mit den LP lässt sich herauslesen, dass die Herausforderungen in den ersten Jahren der Einführung des neuen UF besonders groß zu sein scheinen, zumal es sich im Fall des EU um ein Pflichtfach handelt, welches alternativ zum jeweiligen RU besucht werden soll. Auch Schüler*innen mit religiösem Bekenntnis steht es offen, sich für Ethik anzumelden bzw. haben Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis die Wahl, RU zu besuchen. Dadurch kommt eine Unschärfe hinsichtlich Antizipierbarkeit der Wahl von Schüler*innen in die Planung, die große Herausforderungen mit sich bringt. Die Hoffnung ist, dass sich in den nächsten Jahren ein Durchschnitt an den Schulstandorten herausbildet, der es den Schulleitungen ermöglicht, besser zu planen (vgl. L_8:2, L_9:14). Dennoch muss das Ziel einer umfassenden Aufklärung über den jeweiligen Unterricht, seine Ziele und Lehrplaninhalte sowie die enthaltenen Möglichkeiten einen hohen Stellenwert haben, um unnötiges Wechseln zwischen den Fächern zu vermeiden.³

3.3 Fokus Informationsstrategien zur Wahl des Unterrichtsfaches

Das Ergebnis aus den Interviews mit den LP hinsichtlich der Vielfalt an Informationskampagnen ist groß, aber überschaubar. Der folgende Abschnitt gibt einen knappen Überblick über die an den Standorten der interviewten LP praktizierten Formen. Dabei haben sich drei Kategorien von Informationsweitergabe herausgebildet: (1) Erhebungslisten, (2) Information durch die LP im persönlichen Kontakt sowie (3) Informationsveranstaltungen.

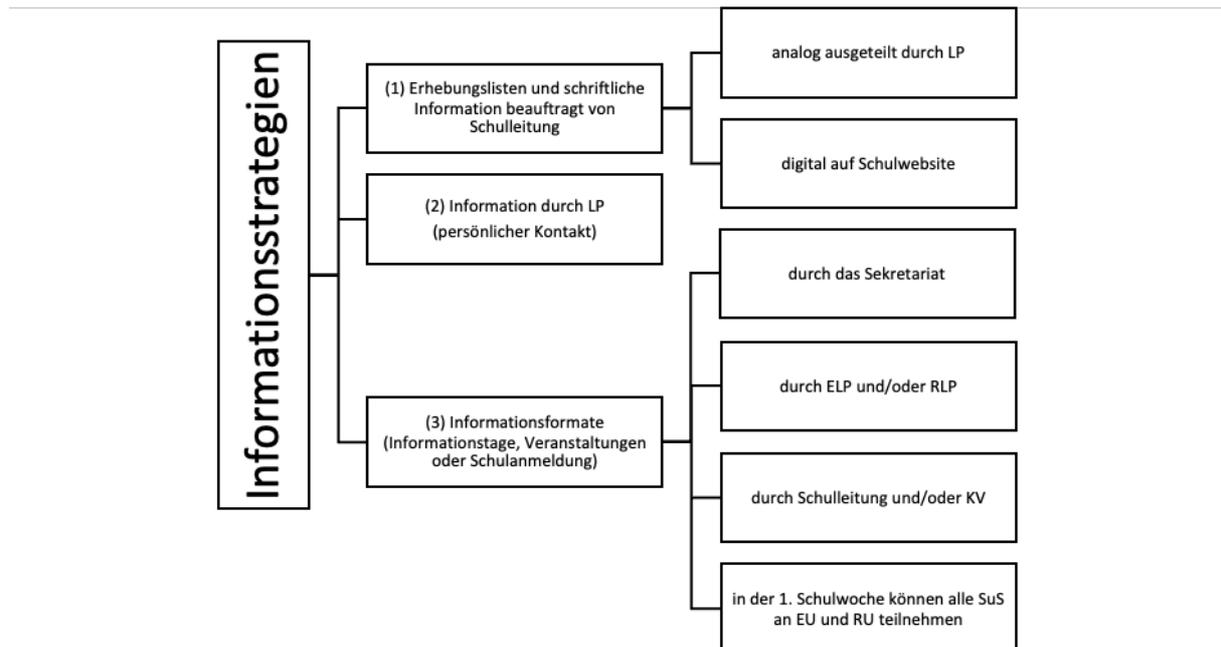


Abbildung 1: Detaillierter Überblick über die verschiedenen Informationsstrategien an den befragten Schulstandorten (erstellt durch die Autor*innen)

Angemerkt sei vorab, dass Praktiken der Vorerhebung – beispielsweise die Erstellung von Listen u.ä.m. – nicht immer synchron mit Informationen zum Fach einhergegangen sind. So kam es etwa vor, dass Schüler*innen zu ihrer Wahl zwischen Ethik und Religion befragt wurden und zu einem wesentlich späteren Zeitpunkt erst über die Inhalte und Ziele des Faches informiert worden sind (vgl. L_10:2, L_12:23). Nach Möglichkeit sollten Informationen schon frühzeitig an Schüler*innen verteilt werden, in Form einer „Grundinformation“ (L_9:13) oder wie es in einem Interview erwähnt wird: Man sollte die Schüler*innen „in der vierten Unterstufe [...] vorinformieren“ (L_9:14). In diesem Zusammenhang wurden z.B. eine „Klassenvorstandsstunde“ (L_9:14) oder eine „Religionsstunde“ (L_9:14) als Ort für diese Vorabinformation ins Spiel gebracht.

3.3.1 Erhebungslisten

Ein bewährtes Mittel für Vorerhebungen ist die Namensliste. Diese wurde von verschiedenen Interviewpersonen als Mittel der Wahl genannt, wenn es auch gravierende Unterschiede hinsichtlich des Zeitpunktes der Befragung an den jeweiligen Schulstandorten gab. Manche LP erzählten, dass die Befragung schon im Schuljahr vor der Einführung des EU durchgeführt

wurde, so etwa an einer BHS zum Zeitpunkt der Schuleinschreibung im Februar 2021 (L_10:1, L_10:2, L_16:23), oder aber auch am Ende des Schuljahres (Juni 2021) in einer AHS (L_11:6).

In einer Schule gingen die Abteilungsvorstände (BHS) aufgrund des Termindrucks mit Listen in die Klassen, in die sich die Schüler*innen eintragen konnten (vgl. L_16:23), in anderen Schulen beschränkten sich die Basisinformationen auf kurze Texte, die in der ersten Schulwoche durch die Schulleitung ausgeteilt (vgl. L_9:46, L_9:47) bzw. den Klassenvorständen (KV) zur Verfügung gestellt (vgl. L_8:13) wurden. Dies hatte auch damit zu tun, dass die Schulleitungen nicht wollten, dass in irgendeiner Weise Werbung für ein Fach gemacht wird, weshalb die Schüler*innen auch kaum Informationen erhielten (vgl. L_8:9). Die Informationsweitergabe geschah teilweise schriftlich über Informationsblätter oder über die Schulwebseiten.

3.3.2 Information durch Lehrpersonen im persönlichen Kontakt

Das Verhältnis zwischen RU und EU war an einigen Schulstandorten von einer konkurrierenden Dynamik geprägt (Ritzer 2025). So schildert eine der interviewten LP (L_10), dass die RLP trotz eindeutiger Vorgaben „heimlich“ (L_10:6) in die ersten Klassen gegangen seien, um Werbung zu machen. Darüber hinaus hätten sie auch Druck auf Schüler*innen ausgeübt, damit diese sich nicht vom RU abmelden:

Die haben sich eine Liste ausdrucken lassen, wer von ihrem Religionsunterricht abgemeldet war. Und haben dann diese persönlich, namentlich aus der Klasse herausgeholt und haben gesagt, von diesem Religionsunterricht meldet man sich nicht ab, ja? Und haben da Druck ausgeübt und da hat es dann Elternbeschwerden gegeben. (L_10:6)

Wie das Zitat der LP veranschaulicht, kam es zu einer Ungleichbehandlung bezüglich der An- und Abmeldefristen, und zwar ausschließlich zugunsten des RU. Das habe zu Konflikten sowie – wegen des Drucks auf Schüler*innen – eben auch zu Beschwerden seitens der Eltern geführt (vgl. L_10:6).

Insgesamt zeigt sich, dass gerade dort, wo Vorgaben umgangen oder Vereinbarungen nicht eingehalten wurden, Konflikte aufgetreten sind. Die interviewten Personen wünschen sich von den Schulleitungen entsprechende Rahmenbedingungen sowie deren Einhaltung einzufordern (vgl. 10:6, 14:3).

3.3.3 Informationsveranstaltungen

Eine ELP gibt an, dass sie gerne gemeinsam mit den RLP die Schüler*innen zum Thema EU/RU in der ersten Schulwoche informiert hätte, so wie es ihr bereits aus anderen Schulen bekannt war, um den Schüler*innen eine freie Entscheidung zu ermöglichen:

Die Schulleitung hat eine andere Vorgangsweise gewählt, der Schulleiter hat gesagt, nein, er möchte das nicht. Es gibt eh diese Vorerhebung. Und er infor-

miert alle Schülerinnen und Schüler über den EU und über den Religionsunterricht alleine. (L_10:5)

In einer anderen Schule wurden die Eltern und Schüler*innen bei der Anmeldung zur Schule durch das Sekretariat ohne genauere Details über die Einführung des EU informiert (vgl. L_16:23). In den meisten Schulen geschah die Information über die An- bzw. Abmeldeformalitäten in der ersten Schulwoche. Dies erfolgte beispielsweise, indem „alle Klassen zu einer gemeinsamen Vorstellung in einen Raum geholt“ (L_6:7) wurden. Dabei konnten sich die ELP und die RLP der unterschiedlichen Religionen und Konfessionen vorstellen (vgl. L_5:8, L_6:7, L_10:5, 12:5, L_14:11).

An einer weiteren Schule wurde der Stundenplan in der ersten Woche so gesetzt, dass die ELP und die RLP die Möglichkeit hatten, sich und ihren Unterricht in den Klassen vorzustellen (vgl. L_12:5; L_5:8), über die Möglichkeit in den Fächern zu maturieren (vgl. L_5:8). Eine derartige Vorgehensweise wäre auch von anderen interviewten Lehrenden für ihre Schule wünschenswert gewesen (vgl. L_9:14). Auch wenn das nicht der Fall war, gingen LP (teilweise in Pausen) in die einzelnen Klassen, um die Schüler*innen zu informieren (vgl. L_16:23, L_16:27). An dieser Schule wurden die KV bei der Eröffnungskonferenz über die rechtlichen Rahmenbedingungen zum Besuch von EU und RU informiert. Diese haben die Informationen in deren Klassen kommuniziert (vgl. L_16:23, L_8:13).

An einer anderen Schule erfolgte die Information ebenso über die KV, jedoch wurde der EU und RU auch von den LP in den Klassen vorgestellt; teilweise getrennt voneinander, teilweise gemeinsam:

Manchmal sind wir Lehrer getrennt durch die Klassen gegangen oder andererseits auch gemeinsam in die Klasse, wo wir gesagt haben, ja, wir unterrichten katholische Religion, islamische Religion und auch Ethik: Ihr dürft euch entscheiden. Nehmt ihr dieses Fach oder jenes Fach? Also es gibt es keine Freistunde mehr. (lacht) Es muss was genommen werden. Das kam dann gut an bei den Schülern. (L_6:9)

Eine weitere Variante war, dass die Basisinformationen ebenfalls über die KV angeboten wurden, jedoch konnten sich die Schüler*innen vor ihrer Wahl ein Bild vom jeweiligen Unterricht machen: In der ersten Woche „hatten einfach alle alles“ (L_17:2). Alle hatten eine Stunde Religion und alle hatten eine Stunde Ethik. Teilweise waren in Religion alle Religionen zusammen. Die ELP für die einzelnen Abteilungen haben sich vorgestellt. Es gab auch die Möglichkeit, dass alle Schüler*innen an einer Unterrichtsstunde Ethik teilnahmen (vgl. L_17:2).

3.3.4 Kritische Einschätzung der Informationsstrategien

Der Befund zeigt, dass an den Schulstandorten der befragten LP bereits eine Mehrheit die Informationsveranstaltung als probates Mittel sieht, die Informationen über die beiden Unterrichtsfächer an die Schüler*innen zu übermitteln – auch wenn dies im Großteil der Fälle noch nicht umgesetzt wurde. Um Werbung zu Gunsten eines Faches (vgl. L_18:9, L_19:19, L_13:19) zu unterbinden, entscheiden sich Schulleitungen entweder, die Informationen selbst oder durch die KV zu verteilen. In manchen Fällen wird die Information auf rein Formales reduziert.

Dass es an unterschiedlichen Schulstandorten unterschiedliche Strategien zur Information zum Thema EU zum Zeitpunkt seiner Einführung gab, zeigt das Fehlen einer systematischen Herangehensweise im Rahmen der Schulorganisation. Das EthOS-Projekt und die Rückmeldungen aus Interviews mit LP zeigen, dass es den Bedarf und in den meisten Fällen auch den Wunsch nach einer konsistenten Informationsstrategie zum Thema EU und RU gibt. Dies hat weitreichende Bedeutung für das Verhältnis der beiden Fächer bzw. Fachgruppen sowie deren Außenwirkung in Richtung Schüler*innen und Kollegium.

Bei der Präsentation der Entscheidung über die Einführung des Faches, versuchte der damalige Bildungsminister Heinz Faßmann den inhaltlichen Zusammenhang der beiden Fächer zu betonen, indem er den Bedarf u.a. mit dem Rückgang der Schüler*innenzahlen in den RU begründete.⁴ Diese Argumentation ist gegenwärtig einer Neubewertung zu unterziehen, schließlich sinken die Schüler*innenzahlen nicht in allen RU gleichermaßen.⁵ Dennoch lassen sich inhaltliche Berührungspunkte beider Fächer hervorheben.⁶

Im schulischen Kontext hat ein gemeinsamer Auftritt immer auch eine demokratiepolitische Komponente, die gerade im Fall von EU und RU auch als beispielhaft dafür verstanden werden kann, wie ein Zusammenleben unter den Bedingungen von weltanschaulicher Pluralität und Diversität innerhalb der Gesellschaft gelingen kann. Pädagog*innen können im Rahmen gelingender, konkurrenzfreier Informationsformate eine multiplikatorische Vorbildwirkung für die Schüler*innen einnehmen. Im Folgenden wird als ein Good-Practice Beispiel der Oberstufeninformationstag der AHS GRG21 (Franklinstraße 26, 1210 Wien) vorgestellt.

4 Good-Practice Beispiel: Der Oberstufeninformationstag am GRG21 Franklinstraße 26 (1210 Wien)

4.1 Konzept und Umsetzung des Oberstufeninformationstages⁷

Seit dem Schuljahr 2016/17 findet am GRG21 Franklinstraße 26 (1210 Wien) eine schulinterne Informationsveranstaltung statt, der *Oberstufeninformationstag (OIT)*. Ziel der Veranstaltung ist es, den Schüler*innen der 4. Klasse SEK1 einen Eindruck zu vermitteln, welche UF, Schwerpunkte und standortspezifische Förderprogramme es am Standort in der SEK2 gibt. Dazu gehören u.a. die zusätzlichen Sprachfächer (Russisch, Französisch, Spanisch)⁸, Berufsbildungsangebote sowie das Programm des UNESCO-Teams⁹ und seit 2022/23 das UF Ethik¹⁰.

Ein aus zwei Personen bestehendes Team bereitet den OIT vor und stellt ein vielfältiges Programm zusammen. Für die Workshopinhalte sind die jeweiligen Fachlehrpersonen verantwortlich bzw. im Fall von schulischen Schwerpunkten wie der Berufsausbildung oder dem UNESCO-Programm jene LP, die Mitglieder der jeweiligen Arbeitsgruppe sind und sich intensiv mit den diesen Themen auseinandersetzen. Die Workshops werden – mit Ausnahme des Erfahrungsaustausches mit den Schüler*innen aus den 8. Klassen – von LP gehalten. Bei der Durchführung wird auf eine ausgewogene Mischung von Information und Interaktion geachtet. Der Tag ist für alle Schüler*innen der 4. Klassen in Form von 40-minütigen Workshops organisiert. Diese durchlaufen alle Stationen und bekommen so einen Einblick in das Bildungsangebot des Standortes, welches sowohl die naturwissenschaftlichen als auch kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Schwerpunkte sichtbar macht.

4.2 Religionsunterricht als Teil des Oberstufeninformationstages

Der RU war bis zum Schuljahr 2023/24 kein Bestandteil dieses Programms, weil er auch formal zu keinem zusätzlichen Angebot der SEK2 gehört. Dass für viele Schüler*innen aus der SEK1 der RU – durch die Möglichkeit der Abmeldung – ebenso unbekannt sein kann wie andere Fächer, die nur der SEK2 vorbehalten sind, fehlt in dieser Konstellation. Die durch die Wahl ‚Ethik oder Religion‘ entstandene Nähe der beiden Fächer, lässt bei vielen Schüler*innen die Frage entstehen, wodurch sich beide UF unterscheiden (siehe dazu die Ergebnisse der Schüler*innenbefragung in Kapitel 3.1) und wie sich diese Unterschiede konkret auf deren Inhalt und den Unterricht auswirken. Nicht zuletzt interessieren sich Schüler*innen auch für die LP, die das jeweilige Fach unterrichten. Daher haben sich die LP der Fachgruppenkonferenz Ethik und Religion an GRG21 F26 dazu entschlossen, dem Organisator*innenteam des OIT den Vorschlag zu machen, die beiden Unterrichtsfächer gemeinsam zu präsentieren.

4.3 Planung, Aufbau und Inhalt der gemeinsamen Informationsveranstaltung

Der gemeinsame Auftritt der Lehrer*innen des RU und EU am OIT hatte zum Ziel, beide Fächer als gleichwertige Bildungsangebote darzustellen sowie zentrale gesellschaftliche Aufgaben der Fächer zu thematisieren, um den Schüler*innen die Entscheidung zwischen den Fächern zu erleichtern.

In der Vorbereitungsphase des OIT haben die ELP, röm.-kath. RLP und islamische RLP für jedes Fach eigenständig einen Beitrag zu Aufgaben, Kompetenzen und Themenbereichen ihres Unterrichts vorbereitet. In Gesprächen zu diesen Vorbereitungen wurden Überschneidungen zwischen den Fächern entdeckt sowie nach Möglichkeiten gesucht, diese in der Präsentation sichtbar zu machen.

Als Ergebnis konnte eine gemeinsame PowerPoint-Präsentation erstellt werden, die die drei Phasen des vierzigminütigen Workshops bündelte:

1. Einstieg: Beginn mit einem gemeinsamen Motto, das als thematischer Impuls diente. Dieses Motto lautete: „Über den Tellerrand schauen“.
2. Präsentationsphase: In dieser wurden die gesetzlichen Rahmenbedingungen erläutert, die Kompetenzen, Themenbereiche sowie das An- und Abmeldungsprozedere des RU und EU geschildert (Rundschreiben Nr. 20/2023). Weiters wurden die Namen der LP beider Fächer verlesen.
3. Arbeitsphase: Eine Positionierungsübung bot den Schüler*innen die Möglichkeit, ihr ethisches Urteilsvermögen zu testen und erste Einblicke in die Inhalte und Methoden des RU als auch des EU zu gewinnen.¹¹

Angesichts der zeitlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen des OIT konnten die Aufgaben, Kompetenzen und Themenpools des jeweiligen UF lediglich exemplarisch veranschaulicht werden. Diese Zielsetzungen sind in den jeweiligen Lehrplänen für den RU sowie den EU in Österreich verankert (BMUKK BGBl. II Nr. 234/2011; BGBl. II Nr. 279/2016; BMBWK BGBl. II Nr. 571/2003; BMBWF BGBl. II Nr. 96/2023). Dazu gehörte beispielsweise, dass die Aufgaben, Kompetenzen und Themen der konfessionellen RU in Abstimmung aller RLP unter dem Oberbegriff „Religion“ eingegliedert wurden. Inhaltliche Überschneidungen zwischen den an der Schule angebotenen RU ermöglichten dieses Vorgehen.¹²

Der EU wurde eigenständig präsentiert, wobei Überschneidungen und Differenzen zwischen den zwei Fächern von der unterrichtenden LP ebenfalls in der Präsentation angesprochen wurden.¹³ Die Grundkompetenzen der UF überschneiden sich insbesondere in den Bereichen Verantwortung, sozialer Zusammenhalt, Toleranz und zwischenmenschliche Perspektive sowie in der Kompetenz, Werte zu erkennen und zu reflektieren. Beide Fächer vermitteln den methodisch geleiteten Umgang mit Quellen – sei es im Umgang mit philosophischen oder religiösen Texten. Unterschiede zeigen sich vor allem in der Ausrichtung auf religiöses Handeln, der Vermittlung von Glaubenswissen und den Grundlagen für Entscheidungen in ethischen Sachverhalten.

Ein weiterer Bestandteil des OIT war die Organisation des RU und EU. Da beide Fächer von den Schüler*innen innerhalb der ersten fünf Tage des Schuljahres gewählt werden können, war eine ausführliche Erläuterung des An- und Abmeldeprozess ein wichtiger Bestandteil der gemeinsamen Präsentation. Darüber hinaus wurde darauf hingewiesen, dass Religion und Ethik als prüfungsrelevante Fächer im Rahmen der Matura angeboten werden, wobei die Voraussetzung für die Prüfungszulassung darin besteht, das jeweilige Fach über einen Zeitraum von vier bzw. fünf Jahren kontinuierlich zu besuchen (Rundschreiben Nr. 20/2023).

5 Conclusio und Ausblick

Ziel des EthOS-Projekts war es, einen ersten explorativen Einblick zu erhalten, wie sich die Implementierung des EU aus der Perspektive der Schüler*innen und LP zeigt, und mögliche Schlüsse für die weitere Einsetzung des EU zu ziehen. Diese Erhebung bildet eine wichtige Basis, empirische Grundlagen zur Weiterentwicklung der schulorganisatorischen Arbeit an den Standorten im Hinblick auf den EU und RU zu liefern. Aus dem EthOS-Projekt gewonnene Forschungsergebnisse verdeutlichten, dass vier Aspekte bei der Einsetzung des EU besonders entscheidend sind:

- realistische Kalkulierbarkeit der Schüler*innenzahlen, um Planungssicherheit zu erlangen (bzgl. Lehrfächerverteilung und der Zuteilung von Unterrichtsräumen)
- konkurrierendes bzw. kooperierendes Verhalten als relevanter Einflussfaktor zwischen den LP der Fächer EU und RU an einem Schulstandort berücksichtigen
- die Einstellung der Direktionen und ihrem Versuch, Benachteiligung von UF zu vermeiden und jede Form der Werbung zu untersagen
- die Notwendigkeit einer konsistenten Informationsstrategie für die Schüler*innen an den Standorten zu etablieren

Ziel des Beitrags war es, zu verdeutlichen, dass die vier aufgezeigten Faktoren dort zusammenlaufen, wo es um die Informierung der Schüler*innen geht. Das legt nahe, eine gemeinsame Strategie an den jeweiligen Schulstandorten zu forcieren, die eine hinreichende Information der Schüler*innen sicherstellt und damit eine Basis für eine informierte Entscheidung bilden kann.

Wie das Good-Practice-Beispiel aus dem GRG21 F26 zeigen konnte, ist der nicht zu unterschätzende „Nebeneffekt“ einer solchen gemeinsamen Informationsstrategie, dass gemeinsame Auftritte einen Rahmen bieten, in dem eine grundsätzliche Einigkeit in der Sache (Vertreter*innen der wertevermittelnden Fächer) als auch Abgrenzungen, wo sie nötig sind, sichtbar werden.

Literatur

- Auer, K. H. (2002). Ethikunterricht in Österreich aus rechtlicher Perspektive. In ders. (Hrsg.), Ethikunterricht. Standortbestimmung und Perspektiven (S. 41–70). Tyrolia.
- BMBWK (BGBl. II Nr. 571/2003). Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht. <https://ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20003080>
- BMUKK (BGBl. II Nr. 234/2011). Lehrpläne – islam. Religionsunterricht an Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen in der Fassung vom 02.12.2024. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40130394/NOR40130394.html>
- BMBWF (BGBl. II Nr. 279/2016). Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an der Oberstufe der Allgemein bildenden höheren Schulen. Fassung vom 31.08.2020.

- <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009660&FassungVom=2020-08-31&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=>
BMBWF (BMF1000/0003-KabBM/2019. 48/18). Vortrag an den Ministerrat Einführung eines Ethikunterrichts. https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:68351a6e-96ef-42dc-99ee-d3a4e70e63ab/48_18_mrv.pdf
- BMBWF (BGBl. II Nr. 250/2021). Änderung der Lehrpläne der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten 2015, der Lehrpläne für technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Fachschulen 2016, der Lehrpläne für die Handelsakademie und die Handelsschule, der Lehrpläne der humanberuflichen Schulen, der Lehrpläne der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik und der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik 2016, der Lehrpläne des Kollegs der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik, des Kollegs der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik einschließlich der Qualifikation für Hortpädagogik und des Kollegs der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik, der Lehrpläne für Höhere land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten 2016, der Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen sowie der Zeugnisformularverordnung. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2021/250>
- BMBWF (Rundschreiben Nr. 20/2023). Durchführungsrichtlinien zum Religions- sowie zum Ethikunterricht – Neuverlautbarung 2023. Verfügbar unter: https://rundschriften.bmbwf.gv.at/download/2023_20.pdf
- BMBWF (BGBl. II Nr. 96/2023). Lehrplan – orientalisch-orthodoxen Religionsunterricht Anl. 4, Fassung vom 24.12.2024. <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20003341&FassungVom=2024-12-24&Artikel=&Paragraf=&Anlage=4&Uebergangsrecht=>
- Bucher, A. A. & Göllner, M. (2001). Ethikunterricht in Österreich. Bericht der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche „Ethikunterricht“. Tyrolia.
- Bucher, A. A. (2014). Der Ethikunterricht in Österreich. Politisch verschleppt – pädagogisch überfällig! Tyrolia.
- Flick, U., Kardorff, E. & Steinke, I. (2000): Was ist qualitative Sozialforschung? Einleitung und Überblick. In Flick, U., Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S. 13–29). Rowohlt.
- Friese, S. (2021). Atlas.ti 22 User Manual 2021. https://doc.atlasti.com/ManualWin.v22/ATLAS.ti_ManualWin.v22.pdf?_ga=2.11129012.105152270.1639841961-522399430.1637873685
- GRG21 Franklinstraße 26 (o.J.). Webauftritt der Schule. <https://www.grg21f26.com/unsere-schule/informationen/schulformen>
- Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. (S. 669–686). Band 1, 2. Auflage. Springer VS.
- Künsberg Sarre, M. (11.06.2024). Neue Datenerhebung: Anteil religiöses Bekenntnis an Wiener Volksschulen. <https://wien.neos.eu/aktuelles/news/religionsbekenntnis-an-schulen>
- Parlamentarische Anfrage betreffend Ethik- und Religionsunterricht (Nr. 18311/J-NR/2024). <https://www.parlament.gv.at/gegenstand/XXVII/AB/17722>
- Ritzer, G., Zissler, E., Strutzenberger-Reiter, E., Janovsky, N. & Steinmair-Pösel, P. (2022). Das Forschungsprojekt EthOS. Theoretische Grundlegungen und Einblicke in die erste Untersuchungsphase einer empirischen Studie zur Implementierung von Ethikunterricht an

- Österreichs Oberstufen. Österreichisches Religionspädagogisches Forum 30/1, 88–109.
<https://doi.org/10.25364/10.30:2022.1.6>
- Ritzer, G. (2025). Verhältnisdimensionen von Ethik- und Religionsunterricht. Ergebnisse aus einer Befragung bei Schüler:innen, die am Ethikunterricht teilnehmen und Ethiklehrer:innen. In S. Arzt, B. Porzelt & G. Ritzer (Hrsg.), Menschen in ihrer Spiritualität ernst(er) nehmen. Patmos (in Druck).
- Schmidt, C. (2000). Analyse von Leitfadentexten. In U. Flick, E. Kadorff & I. Steinke (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S. 447–456). Rowohlt.
- Schulorganisationsgesetz (SchOG) Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (BGBl. Nr. 242/1962), geändert durch das Bundesgesetz BGBl. I Nr. 133/2020.
- Schulorganisationsgesetz (SchOG) Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (BGBl. Nr. 242/1962), in der Fassung vom 31.03.2025.
- SRF (11.01.2017). Geiger – Das philosophische Gedankenexperiment [Videodatei].
<https://www.youtube.com/watch?v=8lZCmSZhIPo>
- Strutzenberger-Reiter, E., Kromer, I. & Lindner, D. (2015): Vielfalt an Schulen. Umgang mit religiöser Diversität im pädagogischen Alltag. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 23/1, 63-71.
- Schultheis, K. (2019). Schule und Lernen aus der Perspektive der Kinder. Konzeptuelle und methodische Grundlagen der Pädagogischen Kinderforschung. In F. Hartnack (Hrsg.), Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte (S. 49–82). Springer.
- Zissler, E. (2023). Ethikunterricht. In A. Kowatsch, F. Pichler, D. Tibi & H. Tripp (Hrsg.), 111 Begriffe des österreichischen Religionsrechts (S. 115–118). EOS-Verlag.

¹ Bei der Angabe der Auswahlmöglichkeit orientierte man sich an den in Österreich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften – zusätzlich mit der Möglichkeit, auch keine dahingehende Auswahl treffen zu müssen.

² Die empirischen Daten (Schüler*innenaufsätze und Lehrendeninterviews) können auf Anfrage bei den Autor*innen eingesehen werden.

³ Für Schüler*innen ist es wesentlich zu wissen, welche Konsequenzen ein Wechsel von EU zum RU et vice versa hat, gerade für eine mögliche Reifeprüfung im UF. Für ein versäumtes Jahr muss eine sog. Externistenprüfung abgelegt werden.

⁴ „Österreich steht vor der Herausforderung der Entwicklung einer zunehmend pluralistischen, aber auch säkularen Gesellschaft. Die steigende Anzahl von Jugendlichen, die sich vom konfessionellen Religionsunterricht abmelden oder keiner Religionsgemeinschaft angehören, zieht zunehmend die Forderung nach sich, auch für diese Schüler*innen einen staatlichen Ethik- und Werteunterricht anzubieten.“ (BMF1000/0003-KabBM/2019. 48/18)

⁵ Einen Überblick über die Zahlen in Österreich zum EU und RU für das Schuljahr 2023/24 gibt die Antwort auf eine parlamentarische Anfrage (Nr. 18311/J-NR/2024). Siehe dazu auch den Beitrag von der Partei NEOS, die die Anfrage an das Parlament gestellt hatte (Künsberg Sarre, 2024).

⁶ Die inhaltliche Kooperation beider Fächer wird auch in der Antwort auf eine parlamentarische Anfrage ausdrücklich betont, da „die Reflexion über ethische Themengebiete sowohl

im Ethikunterricht als auch im Religionsunterricht stattfindet“ (Parlamentarische Anfrage (18311/J-Nr./2024), S. 21).

⁷ Die Autor*innen danken der Direktorin des GRG21 F26, Inge Jöbstl, sowie dem Organisationsteam des OIT, Stephan und Theresa Schneeweiß, für Informationen und Ergänzungen.

⁸ Einen Überblick gibt die Website der Schule: <https://www.grg21f26.com/unsere-schule/informationen/schulformen> [14.03.2025].

⁹ Siehe Informationen zum UNESCO-Team der Schule: <https://www.grg21f26.com/schulprojekte/unesco> [14.03.2025].

¹⁰ Webauftritt am Standort Franklinstraße 26: <https://www.grg21f26.com/ethik> [14.03.2025].

¹¹ Im Schuljahr 2023/24 wählten die LP ein Gedankenexperiment aus dem Bereich der Ethik des Lebens aus: Wichtig war dabei, dass die Schüler*innen eine Begründung für ihre Positionierung entwickeln und diese auch in der Kleingruppen diskutieren. Die LP suchten das Beispiel danach aus, dass auch unterschiedliche weltanschauliche Argumentationen daran deutlich gemacht werden konnten (SRF 2017). Im Schuljahr 2024/25 wählten die LP eine Positionierungsübung zum Thema Gewalt und der Einschätzung, wann eine Handlung gewalttätig wird. Der Fokus lag auf den Begründungen der Schüler*innen. Idee und Material dazu lieferte eine Fortbildung an der KPH Wien/Niederösterreich: Kreative Einstiege und soziale Themen im Ethik- und Religionsunterricht, gehalten von Karin Hermetschläger-Miesbauer und Simone Pesendorfer (21.02.2024).

¹² Die RLP verständigten sich dabei auf folgende Aufgaben des RU: Orientierung bei der Sinn- suchte bieten, Förderung ethischer Werte; Förderung eines mündigen, kritisch reflektierten Denkens in Verbindung mit Gottvertrauen, Förderung des Dialogs sowie der Kultur des Fragens und Hinterfragens. Als Themen wählten die RLP folgende für die Präsentation aus: Schöpfung(en); Bibel/Koran/Sunna; Monotheismus; Offenbarungsreligionen; Glaubensinhalte und Rituale; biblische/koranische Geschichten; Menschenrechte; Geschlechtergerechtigkeit; Bildung; Kunst und Ästhetik; Religionen in Österreich; Jenseitsvorstellungen; Werte und Ethik.

¹³ Als Aufgaben des EU wurden präsentiert: Orientierung bei der Sinnsuche bieten; Förderung ethischer Werte; Förderung eines mündigen, kritischen reflektierten Denkens; Förderung des Dialogs sowie der Kultur des Fragens und Hinterfragens. Mit Blick auf die Themen wurde folgendes aus dem Lehrplan aufgegriffen: Werte und Normen; Glück; Tierrechte, Klimaschutz und Nachhaltigkeit; soziale Beziehungen, Medien und Kommunikation; Sucht; Menschenrechte und Gerechtigkeit; Krieg und Frieden; Wirtschaft und Konsum; Religionen und Staatsformen; Liebe und Sexualität; Geburt, Krankheit etc.