

# Religiöse Vielfalt als Struktur und Auftrag

## Chancen und Spannungen religiöser Pluralisierung in einer Hochschule am Beispiel der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems

---

Thomas Krobath

Im Jahr 2005 konstatierte das Handbuch zum interreligiösen Lernen, dass nach 25 Jahren der Einführung und didaktischen Entwicklung interreligiösen Lernens in der Schule, vor allem in den konfessionellen Religionsunterricht, »Hochschule, respektive Lehrerbildung, auf ihrer gesamten Breite – von wenigen Ausnahmen abgesehen – hinter den Maßgaben für die Schule hinsichtlich interkulturellen/interreligiösen Lernens hinterherhinkt« (Haußmann 2005, 509). Zwei Jahre später nahm die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems (im Folgenden: KPH) nach mehrjähriger Vorbereitung ihren Betrieb als eine von Anfang an ökumenisch getragene und mittlerweile interreligiös ausgerichtete Hochschule auf. Interreligiöses Lernen ist hier nicht nur Ausbildungsinhalt, sondern ihr als Hochschule strukturell eingeschrieben. In ihr realisiert sich eine in Europa einzigartige Kooperation zwischen christlichen Kirchen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen (Jäggle & Klutz 2013, 82). Nirgendwo sonst arbeiten die Katholische Kirche, die Altkatholische Kirche, die Evangelischen Kirchen, die Orthodoxen Kirchen und die Orientalisch-Orthodoxen Kirchen als Partnerkirchen in einem gemeinsamen Konzept der LehrerInnenbildung zusammen. Die KPH wächst inzwischen weiter zu einer Hochschule der sichtbaren religiösen Vielfalt und religionenübergreifenden Zusammenarbeit.

Die KPH Wien/Krems ist eine private Hochschule in kirchlicher Trägerschaft und zugleich öffentlich-rechtlich mit staatlicher Finanzierung des Lehrkörpers. Wie jede andere der vierzehn pädagogischen Hochschulen in Österreich bildet sie vornehmlich PrimarstufenlehrerInnen aus. Gemeinsam mit anderen pädagogischen Hochschulen und der Universität Wien trägt sie Mitverantwortung für die gemeinsam eingerichtete Sekundarstufenausbildung im Verbund Nord-Ost.<sup>1</sup>

---

1 Siehe <https://www.lehramt-ost.at/> [letzter Zugriff: 24.10.2018].

Im Bereich der Primarstufenausbildung und der autonom verantworteten Masterlehrgänge in der Weiterbildung ist die KPH Wien/Krems die größte Pädagogische Hochschule Österreichs. Sie versorgt jährlich über 25.000 LehrerInnen aller Schultypen mit Fortbildungen. Die kirchlich getragene Hochschule bildet LehrerInnen aus, weil es ihr um Werthaltungen in der Schule geht und weil die religionspädagogischen Schwerpunktausbildungen einen hochschulischen Ort brauchen. Die Studierenden für die Schwerpunkte der Unterrichtsbefähigung in den verschiedenen Religionen machen derzeit höchstens 13 Prozent der ca. 2300 Studierenden in der Erstausbildung aus.<sup>2</sup>

## 1 Vielfalt der Religionsunterrichte in Österreich

Der Schritt der beteiligten Kirchen zu dieser intensiven und verbindlichen Zusammenarbeit in der Verantwortung für eine pädagogische Hochschule ist auf den Kontext der Entwicklung der Religionen in Österreich zu beziehen. Österreich gilt als ein herkömmlich katholisches Land im religiösen Wandel, wobei es einerseits eine längere Tradition konfessioneller und religiöser Pluralität kennt (Juden, Protestanten und Orthodoxe; Lehmann 2018, 15f.), die aber andererseits »weitgehend nicht wahrgenommen wurde« (Kögler & Dammayer 2016, 160), sodass man von einer relativen religiösen Homogenität der österreichischen Bevölkerung bis in die 1970er Jahre sprechen kann (Goujon u.a. 2017, 6). Bemerkenswert ist jedoch auch die religiöse Vielfalt in Wien bis 1938, wo rund zehn Prozent der Bevölkerung in jüdischen Gemeinden verankert war. Darüber hinaus gab es auch verschiedene orthodoxe Gemeinden (Petschnigg 2019, 44). Der Nationalsozialismus hat das blühende Leben der jüdischen Gemeinden nahezu völlig ausgelöscht. Von den rund 180.000 Juden auf dem Gebiet des heutigen Österreich 1938 zählte die Israelitischen Kultusgemeinde nach 1945 knapp 6.000 Mitglieder (Zulehner & Polak 2006, 19).

Österreich war also genau genommen nie ein rein katholisches Land, aber lange Zeit unter katholischer Herrschaft. Besonders seit der Gegenreformation wurden Mentalität und Kultur sowie das öffentliche Leben von einer Art »katholischer civil religion« (Gmainer-Pranzl 2018, 113) geprägt, österreichische Identität war lange von einer mit katholischer Symbolik aufgeladenen soziokulturellen Selbstverständlichkeit geprägt (Jäggle & Klutz 2013, 69). In der Zeit des österreichischen Ständestaats 1934-1938 bildete die katholische Kirche »einen der zentralen Stützpfeiler

2 Die Zahlenangaben fußen auf dem Hochschulreport 2017/18 der KPH Wien/Krems. Online: [https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien\\_KPH/Wir\\_ueber\\_uns/Wissensbilanz/KPH\\_HochschulREPORT2018.pdf](https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Wir_ueber_uns/Wissensbilanz/KPH_HochschulREPORT2018.pdf) [letzter Zugriff: 24.10.2018].

des austrofaschistischen Herrschaftssystems« (Tálos 2013, 240). Nach dem Zweiten Weltkrieg verabschiedete sich die katholische Kirche in Österreich explizit von derlei Verflechtungen von Kirche und politischer Macht.

Die hinsichtlich Sprache, Kultur und Religion deutlich homogene Gesellschaft der österreichischen Nachkriegszeit veränderte sich im Laufe der ab den 1960er-Jahren einsetzenden Arbeitsmigrationen und später auch Krisenmigration zu einer zunehmend deutlicher sichtbaren kulturellen und religiösen Diversifizierung. Das religionspolitische Erbe der habsburgischen Vielvölkermonarchie beschleunigte die rechtliche Anerkennung anderer Religionen und die öffentliche Präsenz religiöser Vielfalt. So konnte sich die Gründung der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich 1979 auf die Anerkennung als Religionsgemeinschaft nach dem hanefitischen Ritus durch das erste Islamgesetz von 1912 stützen, das 1988 auf weitere Riten ausgedehnt wurde (Bundeskanzleramt 2014, 6f.).

Es gibt, von katholischen und evangelischen kircheneigenen Statistiken abgesehen, seit der letzten Volkszählung 2001 keine annähernd genauen Angaben über die Religionszugehörigkeit der Bevölkerung mehr. Aufgrund fehlender Daten hat das Vienna Institute of Demography der Österreichischen Akademie der Wissenschaften eine wissenschaftlich fundierte Schätzung der religiösen Zusammensetzung der österreichischen Bevölkerung für 2016 vorgelegt (Goujon u.a. 2017).

Demnach haben sich die religiösen Zugehörigkeiten in Österreich seit 2001 deutlich verändert: Auch wenn der Anteil der Katholiken von drei Viertel auf zwei Drittel der Bevölkerung (5,16 Mio.) sank, stellen sie nach wie vor die mit Abstand größte Religionsgemeinschaft im Land. Den stärksten Zuwachs gab es in den vergangenen fünfzehn Jahren bei der Bevölkerung ohne Religionszugehörigkeit, der von 12 auf 17 Prozent geschätzt wird. Die Studie bestätigt auch den deutlichen Anstieg der Muslime auf rund 700.000 Personen, das ist eine Verdoppelung von vier auf acht Prozent. Noch deutlicher fiel das Wachstum des orthodoxen Bevölkerungsanteils von zwei Prozent auf fünf Prozent (400.000) aus. Der Anteil an Evangelischen sank auf 302.000 (von 4,7 auf 3,5 Prozent). In der Großstadt Wien sind die Veränderungen deutlicher sichtbar: Der Anteil der Katholiken macht hier 2016 nur mehr 35 Prozent aus, der der Konfessionslosen liegt bei 30 Prozent. Die Muslime stellen etwa 14 Prozent und die Orthodoxen 10 Prozent der Wiener Bevölkerung (Goujon u.a. 2017, 41f.).

Die religiöse Pluralität wird auch im staatlichen Religionsrecht sichtbar. Seit 2014 sind sechzehn Kirchen und Religionsgesellschaften als Körperschaften öffent-

lichen Rechts vom Staat anerkannt.<sup>3</sup> Dieser Status beinhaltet auch das Recht zur Erteilung eines eigenen Religionsunterrichts an den öffentlichen Schulen, wovon fünfzehn Religionsgemeinschaften derzeit Gebrauch machen (Klutz 2015, 15). In österreichischen Schulen, vornehmlich in den städtischen Ballungsgebieten, wird über die Vielzahl an Religionsunterrichten gesellschaftliche, religiöse und konfessionelle Diversität »strukturell sichtbar« (Jäggle 2011, 10). Schweitzer sieht darin Österreich »als Vorbild auch für Deutschland« an, da es »religiöse Unterschiede in breiterer Weise anerkennt und wertschätzt« (Schweitzer 2015, 261). Natürlich ist auch die religionsunterrichtliche Diversität durch Mehrheits-Minderheiten-Verhältnisse geprägt, die sich zwar demografisch in Bewegung befinden, jedoch kaum etwas an der marginalen Situation vieler Religionsgruppierungen ändern.

Im Religionsunterricht ist die Vielfalt gesetzlich verankert: Der bekennnisgebundene Religionsunterricht ist ein Pflichtgegenstand für alle SchülerInnen, die einer anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft angehören (Religionsunterrichtsgesetz §1) und wird von den anerkannten Religionsgemeinschaften »besorgt, geleitet und unmittelbar beaufsichtigt«, von den staatlichen Behörden organisatorisch und disziplinar beaufsichtigt (Religionsunterrichtsgesetz §2) und finanziert.<sup>4</sup> Somit braucht es in Österreich Lehrkräfte für fünfzehn verschiedene Religionsunterrichte. Das führt vor allem in den Ballungszentren zu einem komplexen Kooperationsgeflecht zwischen Schulbehörden, einzelnen Schulen und den Schulämtern der verschiedenen Religionen.

Diese Pluralisierung der Religionsunterrichte erfordert die Aus- und Fortbildung religionspädagogischer Lehrkräfte in religionsspezifischer Vielfalt. Abgesehen von katholischer Religionspädagogik konzentriert sich die Ausbildung für die meisten Lehrkräfte der religiösen Minderheiten auf wenige Orte. An der KPH Wien/Krems werden die Schwerpunktausbildungen Religion im Primarstufenlehramt und die spezifischen Fortbildungsprogramme im Schulfach Religion für dreizehn der fünfzehn Kirchen und Religionsgemeinschaften angeboten.

3 Auf die Unterschiede der Zählweisen von Kirchen und Religionen im österreichischen Religionsrecht und gemäß kirchlicher Selbstäußerung wird hier nicht näher eingegangen, z.B. anerkennt der Staat die fünf in Österreich ansässigen autokephalen orthodoxen Kirchen unter der Rechtsvorschrift der »Griechisch-orientalischen Kirche«, siehe <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009290> [24. 10. 2018]. Komplex stellt sich die Problematik der unter einem Rechtsdach zu vereinigenden Unterschiede für die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich.

4 Zur aktuellen Auseinandersetzung um den Religionsunterricht in Österreich und seine Weiterentwicklung vgl. jüngst Dippelreiter & Dippelreiter 2019.

## 2 Von der konfessionellen Kooperation in der Schule zur ökumenischen Hochschule

Die KPH war ursprünglich als interreligiöse Hochschule angedacht. Ihr Gründungsmythos besagt, dass sich am 11. 9. 2001 Kardinal Schönborn und der evangelische Oberkirchenrat und spätere Bischof Bünker sowie die damalige Schulamtsleiterin der Erzdiözese Wien, Christine Mann, in einer ersten Sondierung für ein gemeinsames Hochschulprojekt berieten. Die zeitgleiche Übertragung der Aufnahmen der Terroranschläge in New York bestärkte sie im Vorhaben, die Hochschule als Haus der »abrahamitischen« Religionen zu konzipieren.<sup>5</sup> Diese Vision zerschlug sich jedoch 2003 (Mann 2018, 149-152). Das daraufhin bis zur offiziellen Eröffnung 2007 umgesetzte christlich-ökumenische Modell setzte das 2001 in Wien erfolgreich begonnene Projekt eines »Konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts« (KoKoRu) auf hochschulischer Ebene fort.

Das Leitthema im Wiener KoKoRu lautete: »Das Gemeinsame entdecken – das Unterscheidende anerkennen« (Bastel u.a. 2006) und gab auch das Motto für die u.a. auf KoKoRu vorbereitende gemeinsame Ausbildung von ReligionslehrerInnen ab. Die KPH wurde im Bereich der religionspädagogischen Ausbildung zu einem Laboratorium konfessioneller Kooperation, in der der konzeptionelle Kern der gemeinsam getragenen Hochschule am deutlichsten zum Ausdruck kommt. Hier realisieren die beteiligten Kirchen ihre in der Charta Oecumenica eingegangene Selbstverpflichtung, »ökumenische Offenheit und Zusammenarbeit in der christlichen Erziehung, in der theologischen Aus- und Fortbildung sowie auch in der Forschung zu fördern« (Charta II/3). Die religionspädagogischen Studiengänge aller beteiligten Konfessionen wurden in einem Institut an der KPH organisiert. Das ökumenische Proprium der Ausbildung lag darin, dass die konfessionell eigenständigen religionspädagogischen Curricula neben den gemeinsamen bildungswissenschaftlichen Anteilen eine in allen Curricula ausgewiesene Modulschiene verpflichteter konfessionell-kooperativer theologischer und religionspädagogischer Lehrveranstaltungen beinhalteten. Diese übergreifenden Lehrveranstaltungen wurden im konfessionell-kooperativen Teamteaching durchgeführt, manchmal sogar im Triple-Teaching einer evangelischen, einer katholischen und einer orthodoxen Hochschullehrenden. Im Studium wurden in sieben Modulen 23 Lehrveranstaltungen konfessionell-kooperativ, zumeist von zwei Lehrenden, abgehalten. In einer Evaluationsforschung zu den curricular festgelegten Kompetenzen wurde inhaltsanalytisch als deren Essenz zusammengefasst (Ritzer u.a. 2014):

---

5 Der Gründungsmythos wird von Bischof Bünker in einer Videoaufnahme anlässlich 10 Jahre KPH im Herbst 2018 erzählt. Online: [www.kphvie.ac.at/ueber-uns/2017-10-jahre-kph.html](http://www.kphvie.ac.at/ueber-uns/2017-10-jahre-kph.html) [letzter Zugriff: 24.10.2018].

- Studierende haben eine anerkennende Haltung zu den anderen Konfessionen entwickelt.
- Studierende erkennen die Chancen konfessioneller Kooperation im Unterricht und können einen solchen durchführen.
- Studierende haben ihre Lebensform christlicher Spiritualität in der Auseinandersetzung mit anderen Konfessionen entwickelt.

Dieses recht erfolgreiche Modell intensiver konfessioneller Kooperation erfuhr durch die mit der »PädagogInnenbildung Neu«<sup>6</sup> einhergehenden Abschaffung eigenständiger religionspädagogischer Studiengänge eine einschneidende Zäsur. Die Anzahl der gemeinsamen Lehrveranstaltungen in den Religionsschwerpunkten der neuen Curricula ist deutlich reduziert. Auf der anderen Seite wird die Primarstufenausbildung mit den einzelnen Schwerpunktperspektiven stärker verschränkt und es wurde in Weiterentwicklung des vormaligen humanwissenschaftlichen Faches »Religionspädagogik« ein neuer Kompetenzbereich für alle Studien, auch im Sekundarbereich, eingeführt: »Interreligiöse Kompetenzen«.<sup>7</sup> Eine erste Untersuchung zur Implementierung und Umsetzung des neuen, in der gesetzlichen Vorgabe nicht näher bestimmten Kompetenzbereichs zeitigt das wenig überraschende Ergebnis, dass er vor allem an den kirchlich getragenen Pädagogischen Hochschulen ernst genommen wird (Lehmann & Schlager-Weidinger 2019). Die konzeptionelle Rahmung erfolgt in den Curricula der einzelnen privaten Hochschulen recht unterschiedlich, sodass interreligiöse Kompetenz vorerst als Chiffre aufscheint, die »primär einen allgemeinen Aufgabenhorizont« bezeichnet, der sich kaum auf die recht unterschiedlichen religionspädagogischen Diskurse zu stützen scheint (Lehmann & Schlager-Weidinger 2019, 418). Es gibt hier einen großen Verständigungsbedarf sowohl in der konzeptionellen Grundlegung und curricularen Ausgestaltung als auch auf der bildungspolitischen Ebene der Umsetzung in der gesamten PädagogInnenbildung. An den wie immer näher zu spezifizierenden interreligiösen Kompetenzen kann sich die Auseinandersetzung um Religion in der Schule und in anderen Bildungsbereichen und entsprechend

---

6 »PädagogInnenbildung Neu« ist die Bezeichnung einer generellen Neustrukturierung der Lehramtsausbildung in Österreich, die mit einem Bundesrahmengesetz 2013 eingeführt, 2015 im Bereich der Primarstufenausbildung begonnen und 2016 flächendeckend für die Sekundarstufe umgesetzt wurde. Trägerinnen dieser neuen Ausbildungen mit Bachelorabschluss nach vier Jahren und Masterabschluss nach weiteren ein bis zwei Jahren sind die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, die in enger Kooperation in vier regionalen Entwicklungsverbünden Lehramtsausbildungen auf tertiärem Niveau anbieten.

7 »Auf der Basis der zu vermittelnden professionsorientierten Kompetenzen gem. § 42 Abs.1a des Hochschulgesetzes 2005 sind in den Curricula der Bachelorstudien gemäß Abs.1 und Abs.2 auch interreligiöse Kompetenzen zu berücksichtigen.« (HCV 2013, § 9 Abs. 6). Vgl. dazu im einzelnen Schnider 2019.

in der LehrerInnenbildung von neuem entfachen und wird zugleich zu einem Prüfstein der normativen Voraussetzungen und praktischen Konsequenzen im pädagogischen Umgang mit Heterogenität.

### 3 Eine kirchliche Hochschule mit interreligiöser Zusammenarbeit

Die Begegnung mit unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Hintergründen wird für die KPH selbst immer wichtiger. Die mit der »PädagogInnenbildung Neu« zusammenhängenden Veränderungen beförderten die interreligiöse Erweiterung der ökumenischen KPH. Ausschlaggebend dafür war die Beendigung der eigenständigen Lehramtsstudien für alle Religionen. Die Religionsgesellschaften sahen sich eben so wenig wie Jahre zuvor die Minderheitskonfessionen in Österreich in der Lage, eigenständige Hochschulen zu gründen.<sup>8</sup> So wurden seitens der verschiedenen Religionsgesellschaften seit 2015 Kooperationsverträge mit der KPH Wien/Krems unterzeichnet, zunächst noch im christlichen Bereich mit den Freikirchen, sodann mit der Alevitischen und mit der Islamischen Glaubensgemeinschaft, mit der Israelitischen Religionsgesellschaft und schließlich auch mit der Buddhistischen Religionsgesellschaft (im Detail Moser-Zoundjiekpon 2017, 41–43). Für alle neu in die KPH einbezogenen Religionen und die bereits integrierten Konfessionen werden im Rahmen eines Bachelorstudiums Primarstufe religiös je eigenständige Schwerpunktangebote eingerichtet. Weiter wird für sie alle auch österreichweit die Fort- und Weiterbildung ihrer ReligionslehrerInnen organisiert.<sup>9</sup>

Damit realisiert sich die Ursprungsvision der KPH als »Haus der Religionen« (ausführlicher dazu Krobath 2019) über andere Wege und wahrscheinlich schneller als von den Beteiligten erwartet. Dass der äußerlich angestoßene Prozess der interreligiösen Erweiterung der KPH in ihr auch relativ rasch greifen kann und fruchtbar genützt wird, hat mit der strukturellen und konzeptionellen Anlage der Hochschule als ein interkonfessionelles Projekt zu tun, in dem eine interreligiöse Öffnung von Anfang an grundgelegt ist und in intensiven Kooperationen vor allem mit der zahlenmäßig bedeutsameren islamischen Partnereinrichtung auch praktiziert wurde. Zehn Jahre lang organisierten und leiteten christliche und muslimi-

8 Die größte selbständige hochschulische Einrichtung war der 1998 gegründete »Private Studiengang für das Lehramt für Islamische Religion an Pflichtschulen« (IRPA) der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich. Mit der Reorganisation religionspädagogischer Studien in anteilige Schwerpunkte im neuen und für den Primarstufenbereich fortan exklusiven Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe konnte der als Hochschulstudiengang legitimierte Betrieb der IRPA nicht mehr fortgeführt werden.

9 Die religionspädagogische Fort- und Weiterbildung ist nur für katholische ReligionspädagogInnen auf den gesetzlichen Wirkungsbereich der KPH Wien/Krems, also auf Wien und Niederösterreich eingeschränkt.

sche Lehrende regelmäßig für je ein Semester interreligiöses Begegnungslernen zwischen katholischen, evangelischen und orthodoxen Studierenden der KPH und muslimischen Studierenden der IRPA.<sup>10</sup> Die Studierenden sollten befähigt werden, als ReligionslehrerInnen interreligiöse Lernprozesse in der Schule zu initiieren und zu begleiten.<sup>11</sup> Für die christlichen Studierenden waren die Begegnungen eine Erweiterung der konfessionell-kooperativen Lehrveranstaltungen um eine interreligiöse Dimension. Schritte der interreligiösen Öffnung gab es auch durch kontinuierlichen Lehrendentausch und in der Veranstaltung gemeinsamer Tagungen.

#### 4 Religiöse Heterogenität in einer postsäkularen christlichen Hochschule

Die KPH Wien/Krems steht gemäß ihrem Leitbild für eine »christliche LehrerInnenbildung, die ein interkulturelles, interreligiöses und interkonfessionelles Lernen in Europa einzigartig möglich macht.«<sup>12</sup> »Christliche LehrerInnenbildung« ist kein etablierter Begriff<sup>13</sup> und scheint ebenso wie die Berufung auf das christliche Menschenbild Ausdruck für ein umfassendes Anliegen zu sein, das in Form abstrakter Leitbegriffe der Gefahr ausgesetzt ist, ein typisches Leitbildschicksal zu erleiden, indem sie unverbindlich und folgenlos bleiben. Das dem nicht so sein muss, kann weniger an ausformulierten Konzepten geprüft werden als vielmehr an der Stärke einer pädagogischen Hochschule, an ihren Curricula und deren Umsetzung. Beispielsweise ist das Curriculum für das Bachelorstudium Primarstufe durch thematische Querstränge strukturiert, die in besonderer Weise leitende Grundsätze der KPH in Kompetenzdimensionen umsetzen und spezifizieren. So gehören ethische Fragen und Themen der inklusiven, interkulturellen und interreligiösen Bildung zum Querstrang der pädagogischen Grundlagen und werden in Modulen und Lehrveranstaltungen kompetenzorientiert benannt. Im Querstrang zur Professionalitätsentwicklung werden Themen wie Menschenbild, Persönlichkeitsentwicklung, Begabung, Subjektorientierung, Menschenwürde oder verantwortlich Leben curricular eingearbeitet.<sup>14</sup>

10 Im Überblick und in der didaktischen Struktur dargestellt bei Garcia Sobreira-Majer 2019.

11 2012–2014 wurden die Lehrveranstaltungen mit interreligiösem Begegnungslernen durch ein interreligiöses Evaluationsforschungsteam begleitet und ausgewertet. Detailliertere Ergebnisse vor allem hinsichtlich der Forschungsdimensionen »Interesse an der anderen Religion«, »Wissen über andere Religionen«, »Fähigkeit zur Perspektivenübernahme« und »Toleranz« sind dargestellt bei Garcia Sobreira-Majer u.a. 2014; Garcia Sobreira-Majer & Abuzahra 2014.

12 [www.kphvie.ac.at/home.html](http://www.kphvie.ac.at/home.html) [letzter Zugriff: 24.10.2018]

13 Er wäre am ehesten im Kontext des ebenfalls fragwürdigen Begriffs »Christliche Pädagogik« zu diskutieren, der wiederum konfessionell gefärbt auftritt.

14 Siehe [www.kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2018\\_MB149\\_\\_Curriculum\\_Bachelorstudium\\_Lehramt\\_Primarstufe.pdf](http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2018_MB149__Curriculum_Bachelorstudium_Lehramt_Primarstufe.pdf) [letzter Zugriff: 24.10.2018]



Die konfessionell-kooperative Struktur sowie die institutionell komplexe Zusammensetzung der KPH bringen Implikationen für die Organisation des Umgangs mit Vielfalt im Kontext sich überlagernder Diversitäten und Differenzen mit sich. »Christliche LehrerInnenbildung« kann als Anspruch einer ökumenisch verantworteten Hochschule dahingehend verstanden werden, dass sie einen qualifizierten Umgang mit Unterschieden und Vielfalt auf der Basis interkonfessionellen Lernens als dem ureigenen Lernfeld in der gegebenen Kooperationsstruktur ausdrückt, worin interkulturelles und in weiterer Folge interreligiöses Lernen impliziert sein müssen und damit konsequenterweise als explizite weitere Aufgaben der KPH grundgelegt sind. Somit kann »christliche LehrerInnenbildung« im Kontext der KPH als eine pluralitätsfähige<sup>15</sup> verstanden und gestaltet werden. Das beinhaltet die Reflexion und Vertiefung der eigenen Identität und die Öffnung auf andere hin sowohl nach innen als auch nach außen.

Entwicklungen religiöser und weltanschaulicher Pluralisierung sind im Bildungsbereich unübersehbar angekommen. Unabhängig von staatlicher oder kirchlicher Trägerschaft sind Hochschulen genau so wenig wie Schulen religionsfreie Räume. Sie spiegeln gesellschaftliche Verhältnisse zunehmender Pluralität und sind aufgrund sozialer Schichtung und größerer internationaler Mobilität durch eine deutlich heterogene Studierendenschaft mit hoher Interkulturalität gekennzeichnet (Rötting 2014). Hochschulen werden mit der postsäkular erneuerten Achtsamkeit auf Diversität auch als Orte religiöser Vielfalt wahrgenommen. Hochschulische Governance geht mit der nicht mehr zu übersehenden Heterogenität der Studierenden vorwiegend defizitorientiert um, benötigt aber deutlichere Antworten auf die unterschiedlichen Bedarfe der Studierenden (Seidel 2014). Vor allem für Studierende mit Migrationshintergrund »stellt Religion einen Faktor dar, der bei der Integration dieser Studierenden nicht übersehen werden sollte« (Röllli 2012, 53). Der Campus ist inzwischen als zentraler interkultureller Begegnungsort im Blick, der in seinen Dynamiken auch als »transkultureller Raum« beobachtet wird (Darowska & Machold 2010). Folgerichtig muss der Campus auch als interreligiöser Begegnungsort gesehen, reflektiert und gestaltet werden, da er spezifische Rahmenbedingungen für Begegnung und interreligiöses Lernen enthält (Rötting 2012, 106ff.).

Zur neuen Sichtbarkeit von Religion an Universitäten und Hochschulen tragen vor allem muslimische Studierende bei, die am Campus auch ihrer Gebetspflicht nachkommen. An vielen Hochschulorten wird mit der Einrichtung von Räumen der Stille darauf reagiert. Aus der Art und Weise der Planung und Umsetzung solcher

15 Für den Kontext von Bildungseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft postuliert Pirner den konzeptionellen Anspruch: »Christliche Pädagogik lässt sich hier verstehen im Sinne von christlichen Perspektiven von Bildung und Erziehung im Rahmen einer christlichen, aber gegenüber dem gesellschaftlichen Pluralismus offenen Institution« (Pirner 2008, 22).

Vorhaben entscheidet sich, ob man damit in postsäkularer Unsicherheit ein vermeintliches Problem lösen will oder ein interreligiöses Lernsetting eröffnet, das im Sinne eines Diversitätsmanagements Partizipation erfordert und die Hochschule im Umgang mit Vielfalt bewusst weiterentwickelt.<sup>16</sup>

Mit den Entwicklungen und Verhältnissen, die unter den Stichworten Pluralisierung, Diversität, Differenz und Heterogenität beschrieben werden, sind generell gravierende Veränderungen angezeigt, die wiederum unter konzeptionellen Begriffen wie ›Interkulturalität‹, ›Diversity Management‹ oder ›Interkulturelle Öffnung‹ reflektiert und mit Handlungsstrategien versehen werden. Wie gehen Organisationen mit Vielfalt und Differenz um? Aus Sicht der mit dem Lernen von Organisationen befassten Disziplin der Organisationspädagogik wird der Anspruch gestellt: »Organisationen (wie Individuen) müssen sich heute international ausrichten, interkulturell verorten und ggf. eine transkulturelle Identität gewinnen«.<sup>17</sup> Für Bildungseinrichtungen werden die Anforderungen vielschichtig wahrgenommen: Es geht um die pädagogische Bearbeitung des Umgangs mit Vielfalt auf der Ebene des Kompetenzerwerbs durch Bildungsprozesse, um den eigenen Umgang der Hochschule (etc.) mit der Heterogenität von Studierenden und Lehrenden und infolge dessen um die weitere Organisationsentwicklung hinsichtlich einer differenzsensiblen, diskriminierungskritischen und inklusiven Hochschule, wobei hier im Kontext der dargestellten Ansprüche der KPH sogleich verdeutlichende normative Bestimmungen aufgenommen werden (unter Bezug auf Bendl u.a. 2012; Göhlich 2012; Karakaşoğlu 2016). Im Diversity Management von Hochschulen geht es vor allem darum, Hochschulkultur auf Vielfalt hin zu orientieren und Differenzen als bereichernde Ressource zu nutzen (de Ridder u.a. 2008, 42f.; Mayer & Vanderheiden 2014, 47f.). Das kann eine Hochschule wie die KPH sofort als für sich maßgebend in Anspruch nehmen. Die Schwierigkeiten beginnen in den Details einzelner Prozesse und sozialer Subsysteme, die sich im Alltag an unterschiedlichen Herausforderungen und Interessen reiben. Es zählen die konkreten Umsetzungen in den Tiefen einer Organisation unterhalb der Etiketten der Selbstvermarktung. Gerade das Diversitätsmanagement der KPH wird in seiner organisationalen Selbstreflexion zu beachten haben, dass für die Verwirklichung einer heterogenitätssensiblen Hochschule, »wenn damit nicht nur die werbewirksame Zelebrierung von Vielfalt gemeint ist, in einem partizipativ angelegten, fortwährend und bewusst gestalteten Prozess der Verschränkung von Top-Down- mit Bottom-Up-Initiativen dazu beizutragen [ist], dass die Diversitätsorientierung als

16 Zu Beispielen und Referenzmodellen aus deutschen Universitäten und ihre grundsätzliche Diskussion siehe Rötting 2012.

17 <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-14-organisationspaedagogik/ueber-die-sektion.html> [letzter Zugriff: 24.10.2018]

Teil der Hochschulkultur auf allen Ebenen gelebt und erfahrbar wird« (Karakaşoğlu 2016, 398; Karakaşoğlu 2014, 5f.).

Es ist hier nicht möglich, den Umgang mit den verschiedenen Diversitätsdimensionen an der KPH zu thematisieren, es kann nur auf einige Aspekte der Dimension religiöser Vielfalt hingewiesen werden, wobei dann nicht übersehen werden darf, dass auch die KPH sich der Vielfältigkeit aller Heterogenitätsdimensionen stellen muss. Es ist hinlänglich herausgearbeitet worden, dass die Veränderung von Organisationen im Sinne einer inklusiven Beachtung von Heterogenität den Ernstfall von Diversity Management darstellt (Hanappi-Egger & Hofmann 2012), sodass sich der Diskurs der »interkulturellen Öffnung« als eine »inhaltlich spezifisch akzentuierte Form von Organisationsentwicklung« (Göhlich 2012, 13; ebenso Mayer & Vanderheiden 2014, 50ff.) für die Reflexion der Veränderungsprozesse an der KPH nahelegt. Der Veränderungsprozess einer interkulturellen Öffnung zielt darauf ab, Zugangsbarrieren und Abgrenzungsmechanismen in einer Organisation abzubauen und Anerkennung zu ermöglichen (Handschuck & Schröer 2012, 45). Für die KPH bedeutet das, den Anspruch einer differenzfähigen christlichen LehrerInnenbildung, die auf interkonfessionellen Verständigungsprozessen ruht, in einer interreligiösen Weise zu öffnen, die anderen Religionen eine sozialräumliche und inhaltliche Beteiligung (Braun 2008, 88) im österreichischen System der LehrerInnenbildung ermöglicht. Durch die genannten Kooperationen für dreizehn von fünfzehn möglichen und notwendigen religionspädagogischen Ausbildungen scheint an der KPH bereits ein großer Schritt der interreligiösen Öffnung initiiert worden zu sein. Zugleich darf nicht außer Acht gelassen werden, dass diversityorientierte Öffnungsprozesse wie alle anderen Maßnahmen ambivalent bleiben, da sie im Kontext fortgeführter Reproduktion von Ungleichheit, Bildungsungerechtigkeit und der Festschreibung vermeintlich eindeutiger Differenzen stattfinden (Karakaşoğlu 2014, 8ff.; Mecheril & Klingler 2010, 104ff.). Differenzverhältnisse sind immer auch als Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse zu reflektieren. »Diversity ist erst dann als Veränderungsansatz überzeugend, wenn aus dem Wissen um die Verwobenheit von Differenz- und Machtverhältnissen reflexive Konsequenzen gezogen werden« (Mecheril & Klingler 2010, 107). Das ist abschließend exemplarisch auf die ökumenische und interreligiöse Öffnung der KPH zu beziehen.

## 5 Spannungen und Ambivalenzen institutionalisierter Interreligiosität

Diversity bzw. interkulturelle Öffnung »ist kein Königsweg [...], sondern eine soziale und politische Praxis« (Mecheril & Klingler 2010, 110), die wie jede andere der kritischen Reflexion bedarf, erst recht im Kontext organisationaler Veränderungs-

prozesse, die aus der Perspektive von Organisationsentwicklung als selbstreflexive Prozesse organisiert werden müssen.

## 5.1 Der Umgang mit Pluralisierungskomplexität und Veränderungsvielfalt

In der Steuerung der KPH kreuzen sich verschiedene Veränderungsprozesse: die der LehrerInnenbildung als staatliche Rahmenvorgaben und die der kirchlichen Träger hinsichtlich Ökumene und Interreligiosität. Teilweise bedingen sie sich gegenseitig und kulminieren in der Vorgabe der interreligiösen Kompetenzen für alle in besonderer Weise. Die interreligiöse Öffnung ist von den verantwortlichen Stakeholdern der Trägerkirchen grundsätzlich intendiert und von der staatlichen Bildungspolitik aufgrund der neuen Ausbildungskonzepte ohne eigenständiges Religionslehramt ausdrücklich erwünscht. Das macht die KPH zu einem interkonfessionellen und interreligiösen Laboratorium, dessen Komplexität jedoch mit der Gouvernancestruktur und den Steuerungsinstrumenten einer Pädagogischen Hochschule kaum zu bearbeiten ist. Zusätzliche Ressourcen zur achtsamen Durchführung differenzierter Organisationsentwicklungsprozesse können nur über erhöhtes Engagement vor allem der Hochschullehrenden aufgebracht werden. Das erhöht die Gefahr vorschneller Vereinfachung einer reflexiv-kritischen Differenzpraxis. So bewirkt z.B. die Betonung interreligiöser Kompetenzen wiederum einen Ruf nach Stärkung der jeweiligen konfessionellen Beheimatungskompetenzen, ohne die Interdependenz der verschiedenen Perspektiven als Ausgangspunkt weiterer konzeptioneller Entwicklung zu nehmen. Diversity Management als selbstreflexiver Prozess braucht dazu organisational eingerichtete Orte und Zeiten der kritischen Reflexion (z.B. Zippert 2017, 300f.). Ohne diesen Mehraufwand bleibt der gesamte Aufwand eingeschränkt wirksam. An der KPH ist für dieses Erfordernis eine Steuergruppe Organisationskultur »Umgang mit religiöser Vielfalt« eingerichtet worden.

## 5.2 Heterogenität in eigenkonstruierter Einschränkung

Die KPH bildet kulturelle und religiöse Pluralisierung nicht nur ab. Bildung in religiöser Heterogenität und damit der konstruktive Umgang mit Diversität und Differenz sind ihr strukturell vorgegeben. Sie hat einen besonderen Bildungsauftrag in der Gesellschaft und einen Gestaltungsauftrag für das Miteinander der verschiedenen Mitwirkenden innerhalb der Hochschule. Sie hat den Auftrag, nach innen und nach außen (besonders für Schulen) für Religion zu sensibilisieren, in der Differenz verschiedener Konfessionen und Religionen, in der Differenz innerhalb der jeweiligen Bezugsreligionen und Konfessionen, sowohl identitätsfördernd als auch offen für das Andere. Das ist im postsäkularen Kontext nur unter der Beachtung der Differenz zwischen religiös und nicht religiös möglich. Es fällt einer kirchlichen

Hochschule jedoch nicht leicht, nicht religiöse und religionskritische Perspektiven als integralen Bestandteil ihrer selbst, im Lehrkörper, bei den Studierenden, im bildungspolitischen Umfeld, wahrzunehmen und anzuerkennen. Analog zu Willems' auf den Religionsunterricht gemünzten These ist der Anspruch zu erheben, dass auch für eine ökumenische und interreligiöse Hochschule »interreligiöses und interweltanschauliches Lernen unverzichtbar« miteinander zu verschränken sind (Willems 2018, 143).

### 5.3 Doing Diversity im Gefälle religiöser Machtverhältnisse

Die KPH ist kein religionsneutraler Ort und dafür prädestiniert, *religious literacy* einzuüben. Sie ist aber auch keine unabhängige Plattform für religiöse Vielfalt, sondern eine christliche Hochschule, die sich für die Kooperation mit anderen Religionen öffnet. In ihr findet sich die österreichische Religionslandschaft in ihren Mehrheits- und Minderheitsverhältnissen wieder. Nur die römisch-katholische Kirche in Österreich war und ist bislang in der Lage, in die Aus-, Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen maßgeblich zu investieren. Die Öffnung für eine ökumenische Trägerschaft und für interreligiöse Kooperationen markiert eine historische Zäsur im Verhältnis der Konfessionen und Religionen in Österreich. Zugleich prägt eine Konstellation von Mehrheit und Minderheiten Entscheidungs- und Kommunikationsstrukturen und damit den Umgang mit Macht. Kooperation braucht Partizipation. Partizipation ist jedoch nur ein gering ausgebautes Strukturelement in Pädagogischen Hochschulen und in hierarchischen Konzepten von Kirche. Kooperation auf Augenhöhe ist unter selbständigen Partnerorganisationen mitunter leichter als in der asymmetrischen Eingliederung der Partner auf unterschiedlichen Hierarchieebenen in einer Organisation.

### 5.4 Heterogenität im Modus der Gastfreundschaft

Bietet die KPH den Konfessionen und Religionen ein gemeinsames hochschulisches Dach oder mehr, nämlich das, worauf es im interreligiösen und interweltanschaulichen Lernen, ankommt: Räume der Begegnung in Differenz? Diese sind möglich, aber es liegt an den AkteurInnen in der KPH, sich Räume der Begegnung auch anzueignen. Sie könnten damit eine Veränderungsdynamik in Gang setzen, die mit Begegnung ureigens verbunden ist (Darowska & Machold 2010). Eine Dynamik der Grenzüberschreitungen könnte die KPH schrittweise von einem interkulturellen Raum der Begegnung zwischen de facto nicht egalitär etablierten Traditionen und Organisationskulturen hin zu einem transkulturellen Raum verändern, der sich als transreligiöser Raum oder »Dritter Raum« transreligiöser Begegnung (Scharer 2017, 134-137) entwickeln könnte. In einem solchen überschreiten Begegnungen mitgebrachte Grenzen als vorläufige, verschieben herkömmliche

Abgrenzungen und lassen gegenseitige Beeinflussung als Bereicherung erfahren. Ohne eine »Öffnung auf das Andere hin« verbleibt die »Stärkung eigener Identität« im Modus eines negativen Umgangs mit Differenz.

Zur Begegnung gehört in religiöser Tradition das Feiern. Eine machtkritische Diversity-Perspektive habe sich nach Mecheril »des Feierns der Differenz(en)« zu enthalten« (Mecheril & Klingler 2010, 109). Demgegenüber wird eingewandt, dass zum reflexiven Umgang mit kulturellen Traditionen auch die Möglichkeit affirmativer Zustimmung gehöre, ohne in essentialisierende Tradierung zu verfallen (Karakaoğlu 2014, 19ff.). Sie findet im Feiern einen symbolischen und sozialen Ausdruck, für das die religionsverbindende Pflege der Gastfreundschaft einen Differenzen nicht nivellierenden Rahmen bietet (Zippert 2017, 287). An der KPH initiiert die Steuergruppe Organisationskultur ein Angebot der Begegnung in interreligiöser Gastfreundschaft, zu dem alle Mitwirkenden und Beteiligten in der Hochschule eingeladen sind. Die Teilnahme ist überschaubar. Das und ähnliche Beobachtungen veranlassen zur kritischen Hypothese, dass die Beschäftigung mit Diversity und interreligiöser Öffnung letztlich das Interesse einiger »religiöser Insider« bleibt und von vielen Beteiligten als gegebener Rahmen hingenommen wird. Darin könnte sich auch der fehlende interweltanschauliche Diskurs auswirken.

## Literatur

- Bastel, Heribert u.a. (Hg.) (2006): Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Wien.
- Bendl, Regine; Hanappi-Egger, Edeltraud & Hofmann, Roswitha (Hg.) (2012): Diversität und Diversitätsmanagement. Wien.
- Braun, Karl-Heinz (2006): Religiöse Bildung in der postsäkularen Moderne. In: Neue Praxis, Sonderheft 8, 85-99.
- Bundeskanzleramt Österreich (2014): Handbuch Religionen in Österreich. Übersicht der in Österreich anerkannten Glaubensgemeinschaften. Wien.
- Charta Oecumenica. Leitlinien für die wachsende Zusammenarbeit unter den Kirchen in Europa (2001). Online: [www.oekumene.at/dl/uuopJKJKmnL-Jqx4KJK/Charta\\_Oecumenica.pdf](http://www.oekumene.at/dl/uuopJKJKmnL-Jqx4KJK/Charta_Oecumenica.pdf) [letzter Zugriff: 24.10.2018].
- Darowska, Lucyna & Machold, Claudia (2010): Hochschule als transkultureller Raum unter den Bedingungen von Internationalisierung und Migration – eine Annäherung. In: Lucyna Darowska, Thomas Lütterberg & Claudia Machold (Hg.): Hochschule als transkultureller Raum? Bielefeld, 13-38.
- De Ridder, Daniela; Leichsenring, Hannah & von Stuckrad, Thimo (2008): Diversity management. In: Wissenschaftsmanagement 2, 41-43.

- Dippelreiter, Maria & Dippelreiter, Michael (Hg.) (2019): Religions- und/oder Ethikunterricht. Positionen – Befunde – Entscheidungshilfen. Klagenfurt/Celovec.
- Garcia Sobreira-Majer, Alfred & Abuzahra, Amani (2014): »Man kommt seiner eigenen Religion näher, man lernt die anderen verstehen und zu tolerieren«. Interreligiöses Begegnungslernen in der ReligionslehrerInnen-Ausbildung. Konzept und Evaluation eines Projekts der KPH Wien/Krems und der IRPA. In: Österreichisches Religionspädagogische Forum 22, 55-64.
- Garcia Sobreira-Majer, Alfred u.a. (2014): Interreligiöses Lernen in Begegnung. Evaluation von Begegnungslernen in der ReligionslehrerInnenausbildung. In: Thomas Krobath & Georg Ritzer (Hg.): Ausbildung von ReligionslehrerInnen: Konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig. Wien/Berlin, 155-184.
- Garcia Sobreira-Majer, Alfred (2019): »Eine Eintrittskarte in die fremde Religion« – Forschungsergebnisse und Diskussion zum interreligiösen Begegnungslernen in Hochschule und Schule. In: Thomas Krobath, Doris Lindner & Edith Petschnigg (Hg.): »Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt?« Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit. Wien, 307-326.
- Gmainer-Pranzl, Franz (2018): Religiöse Vielfalt in (post-)säkularer Gesellschaft. Umbrüche – Herausforderungen – Lernprozesse. In: Momentum Quarterly 7, 112-123.
- Göhlich, Michael (2012): Organisation und kulturelle Differenz. Eine Einführung aus pädagogischer Sicht. In: Ders.u.a. (Hg.): Organisation und kulturelle Differenz. Wiesbaden, 1-22.
- Goujon, Anne; Jurasszovich, Sandra & Potančoková, Michaela (2017): Religious Denominations in Vienna & Austria: Baseline Study for 2016 – Scenarios until 2046. Vienna Institute of Demography/Österreichische Akademie der Wissenschaften. Wien.
- Haußmann, Werner (2005): Universität und Lehrerbildung als Orte interreligiösen Lernens. In: Peter Schreiner, Ursula Sieg & Volker Elsenbast (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloh, 508-519.
- Hanappi-Egger, Edeltraud & Hofmann, Roswitha (2012): Diversitätsmanagement unter der Perspektive organisationalen Lernens: Wissens- und Kompetenzentwicklung für inklusive Organisationen. In: Regine Bendl, Edeltraud Hanappi-Egger & Roswitha Hofmann (Hg.): Diversität und Diversitätsmanagement. Wien, 327-349.
- Handschuck, Sabine & Schröer, Hubertus (2012): Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Augsburg.
- HCV (2013): Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Curricula der Pädagogischen Hochschulen (Hochschul-Curriculaverordnung 2013 – HCV 2013). Online: <https://www.ris.bka.gv.at/>

- Dokumente/BgblAuth/BGBLA\_2013\_II\_335/BGBLA\_2013\_II\_335.pdf [letzter Zugriff: 24.10.2018].
- Jäggle, Martin (2011): Zehn Thesen zum Diskurs um den (konfessionellen) Religionsunterricht in Österreich. In: Österreichisches Archiv für Recht & Religion 58/1, 2-12.
- Jäggle, Martin & Klutz, Philipp (2013): Religiöse Bildung an Schulen in Österreich. In: Martin Jäggle, Martin Rothgangel & Thomas Schlag (Hg.): Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa. Göttingen, 69-93.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2014): Interkulturalität und Diversity-Management an Hochschulen. Theoretische Ansprüche und alltägliche Herausforderungen. Berlin.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2016): Hochschule. In: Paul Mecheril u.a. (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim, 386-402.
- Klutz, Philipp (2015): Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien. Münster.
- Kögler, Ilse & Dammayr, Maria (2015): Jugend und Religion in Österreich. In: Journal for Religion and Transformation in Contemporary Society 1, 152-176.
- Krobath, Thomas (2019): Religiöse Vielfalt als Vorgabe und Aufgabe. Facetten religiöser Pluralisierung an der KPH Wien/Krems. In: Thomas Krobath, Doris Lindner & Edith Petschnigg (Hg.): »Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt?«. Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Bd. 19. Wien, 397-437.
- Lehmann, Karsten (2018): Religiöse Vielfalt in Österreich erforschen. Religionswissenschaftliche Anregungen zum Begriff der Interreligiosität. Wien.
- Lehmann, Karsten & Schlager-Weidinger, Thomas (2019): Zur Verwendung des Konzepts der interreligiösen Kompetenz (IRK) in den Curricula der Pädagogischen Hochschulen in Österreich. In: Thomas Krobath, Doris Lindner & Edith Petschnigg (Hg.): »Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt?« Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit. Wien, 343-361.
- Mann, Christine (2018): Eine Vision wird Realität. Die ökumenisch getragene Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems. In: Gertraud Diem-Wille u.a. (Hg.): Europa, Demokratie, Ökumene, Kultur. Wien/Köln/Weimar, 135-168.
- Mayer, Claude-Hélène & Vanderheiden, Elisabeth (2014): Grundagentexte: Begriffe und Konzepte im Kontext interkultureller Öffnung. In: Elisabeth Vanderheiden & Claude-Hélène Mayer (Hg.): Handbuch Interkulturelle Öffnung. Göttingen, 27-65.
- Mecheril, Paul & Klingler, Birte (2010): Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse



- berücksichtigen. In: Lucyna Darowska, Thomas Lütterberg & Claudia Machold (Hg.): Hochschule als transkultureller Raum? Bielefeld, 83-116.
- Moser-Zoundjiekpon, Birgit (2017): 10 Jahre Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems – das Werden des »Hauses der Religionen«. In: Rektorat der KPH Wien/Krems (Hg.): Festschrift – Wissensbilanz 2017. Wien/Krems, 36-43.
- Petschnigg, Edith (2019): Religiöse Pluralität an Wiener Schulen – eine Spurensuche zu Zwischenkriegszeit und Gegenwart. Zur Konzeption eines Forschungsprojekts. In: Lindner, Doris u.a. (Hg.): Kindergärten, Schulen und Hochschulen. Aktuelle Fragen, Diskurse und Befunde zu pädagogischen Handlungsfeldern. Wien, 43-56.
- Pirner, Manfred L. (2008): Christliche Pädagogik. Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien. Stuttgart.
- Religionsunterrichtsgesetz: Bundesgesetz vom 13. Juli 1949, betreffend den Religionsunterricht in der Schule. Online: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009217> [letzter Zugriff: 24.10.2018].
- Ritzer, Georg u.a. (2014): Konfessionell-kooperativer Unterricht in der ReligionslehrerInnenausbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In: Thomas Krobath & Georg Ritzer (Hg.): Ausbildung von ReligionslehrerInnen. Wien/Berlin, 63-105.
- Rölli, Lukas (2012): Hochschulen – Religionen – kulturelle Diversitäten. In: Martin Rötting (Hg.): Die ganze Welt am Campus!? Kulturelle und religiöse Diversitäten: Situationen und Perspektiven. Berlin, 49-58.
- Rötting, Martin (Hg.) (2012): Die ganze Welt am Campus!? Kulturelle und religiöse Diversitäten: Situationen und Perspektiven. Berlin.
- Rötting, Martin (2014): Postsäkulare Universität? Religiöse Vielfalt an Hochschulen. In: die hochschule 2/2014, 77-87.
- Scharer, Matthias (2017): TZI als »Third Space« transreligiöser Begegnungen. In: Themenzentrierte Interaktion 31, 131-138.
- Schneider, Andreas (2019): Interreligiöse Kompetenzen. Ein endlich als bedeutsam entdecktes und für die Pädagog\*innenbildung bereicherndes Kompetenzbündel. In: Thomas Krobath, Doris Lindner & Edith Petschnigg (Hg.): »Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt?« Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit. Wien, 363-369.
- Schweitzer, Friedrich (2015): Religionsunterricht inklusiv – aber konfessionell getrennt erteilt? In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 67, 256-266.
- Seidel, Susen (2014): Defizitär oder produktiv. Die Heterogenität der Studierenden. In: die hochschule 2/2014, 6-21.
- Tálos, Emmerich (2013): Das austrofaschistische Herrschaftssystem. Österreich 1933-1938. (2. Aufl.) Wien/Berlin.

Willems, Joachim (2018): Religion als Problem. Die religionskritische Aufgabe im interweltanschaulichen Religionsunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 70, 142-152.

Zipper, Thomas (2017): Pluralitätsoffen, diversitätsfreundlich und kommunikativ – warum und wie sich Diakonie den Herausforderungen wachsender Pluralität öffnen kann und soll. In: Rauf Ceylan & Michael Kiefer (Hg.): Ökonomisierung und Säkularisierung. Neue Herausforderungen der konfessionellen Wohlfahrtspflege in Deutschland. Wiesbaden, 281-313.

Zulehner, Paul Michael & Polak, Regina (2006): Religion – Kirche – Spiritualität in Österreich nach 1945. Befund, Kritik, Perspektive. Innsbruck.