

1 Einleitung

1.1 *Auf dem Weg zum Forschungsinteresse: persönliche Einblicke*

Die Frage nach religiöser Bildung begleitet mich seit Langem. Ich beginne meine Darstellung mit dem Besuch der Lehrveranstaltung „Kulturstudien“ am Beginn meines Lehramtsstudiums. Die Dozierende dieser Lehrveranstaltung des Unterrichtsfaches Französisch erklärte, wie selbstverständlich, dass es in Frankreich keinen Religionsunterricht an den Schulen gäbe. Das war für mich überraschend und nicht ganz nachvollziehbar. Ich fragte mich nicht nur, warum es keinen Religionsunterricht gibt, sondern auch, wie Kindern und Jugendlichen in Frankreich religiöse Bildung zu Teil wird, wenn dies nicht in der Schule im Rahmen eines bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts geschieht. Im Verlauf meines Theologiestudiums habe ich unterschiedliche Zugänge, aber auch gesetzliche Grundlagen und Konzeptionen religiöser Bildung in Österreich kennengelernt. Meine Neugierde auf das französische System wurde noch größer. Ich stellte mir viele Fragen, auf die ich in Büchern keine Antwort finden konnte. Schließlich entwickelte sich daraus die Forschungsfrage meiner qualitativ-empirischen Diplomarbeitsstudie¹. Aus meinen damit verbundenen Aufenthalten in zwei unterschiedlichen französischen Schulen bzw. meiner Unterrichtstätigkeit in einem Welschschweizer Gymnasium für die Fertigstellung meiner Diplomarbeit konnte ich wesentliche Ergebnisse zum Umgang und dem Vorkommen von Religion in öffentlichen französischen Schulen gewinnen.

In Frankreich habe ich ein Schulsystem kennengelernt, das den Fokus religiöser Bildung auf Wissensvermittlung sowie philosophische und historische Beschäftigung mit Religion legt.² In der französischsprachigen Schweiz habe ich Ähnlichkeiten zum französischen Umgang mit religiöser Bildung wahrgenommen. Allerdings, so meine subjektive Wahrnehmung, waren die Welschschweizer Lehrpersonen insgesamt entspannter und gelassener gegenüber Religion und religiöser Bildung.

Angereichert mit persönlichen Erfahrungen, Erlebnissen und diversen (Reflexions-)Gesprächen mit Kolleg:innen in Frankreich sowie der Schweiz, kam ich mit einer veränderten Perspektive und vielen Fragen nach Österreich zurück.

¹ Vgl. Juen 2019a.

² Vgl. Juen 2019b.

Dort erhielt ich während der Absolvierung meines Unterrichtspraktikum³ an einem Tiroler Gymnasium für die Unterrichtsfächer ‚Katholische Religion‘ und ‚Französisch‘ konkrete Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit dem österreichischen System. Das Führen einer Klasse, als Lehrperson in Ausbildung, sowie die Aus- und Fortbildungsanteile des Unterrichtspraktikums erlaubten mir praktisch-theoretische Einblicke in die Anforderungen religiöser Bildung im österreichischen Schulsystem. Zudem konnte ich mich mit meiner Begleitlehrperson darüber austauschen. Meine Neugierde hin zu einem tieferen Verständnis zukünftiger Möglichkeiten religiöser Vielfalt an österreichischen Schulen wurde dadurch genährt.

Neben meinen persönlich-praktischen Erfahrungen, welche mein Forschungsinteresse bereits seit längerem in Richtung religiöser Vielfalt in der Schule lenkten, wurde dies durch den gesellschaftlich-politischen Kontext zu Beginn meines Forschungsprozesses unterstützt. Damals war ich an den Vorbereitungen der Tagungsreihe ‚Forum: Zukunftsperspektiven für den konfessionellen Religionsunterricht‘ beteiligt. Im Zuge dessen habe ich mich theoretisch mit unterschiedlichen Inhalten und Positionen zum konfessionellen Religionsunterricht auseinandergesetzt. Dabei zeigten sich eine Reihe von Herausforderungen und Gegenargumenten für das Modell des bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts. Nach vielen Diskussionen und Auseinandersetzungen mit meiner Betreuerin sowie Kommiliton:innen zeichnete sich mein Forschungsinteresse ab. Ich wollte eine religionen- und konfessionenübergreifende Zusammenarbeit als zukunftsträchtige Form religiöser Bildung in der Schule erforschen.

1.2 *Thematische Situierung: religiöse Vielfalt in der Schule*

In der Religionspädagogik und Religionsdidaktik stellt sich seit mehreren Jahrzehnten die Frage nach Pluralität und Diversität im Religionsunterricht.⁴ Für den österreichischen Kontext zeigt sich eine große gesellschaftliche Diversität, welche sich auch im Bildungskontext Schule wiederfindet.⁵ Bisher ist der Pflichtgegenstand des bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts das gängige Modell,

³ Das Unterrichtspraktikum ist ein abschließendes einjähriges Praktikum, in welchem man inhaltliche und didaktisch-pädagogische Verantwortung für je eine Klasse pro Unterrichtsfach übernimmt. Es kann erst nach dem erfolgreichen Studienabschluss angetreten werden. Seit dem Schuljahr 2019/20 wurde das Unterrichtspraktikum in Österreich durch die sogenannte Induktionsphase ersetzt.

⁴ Vgl. Weirer 2009, S. 28; Lehner-Hartmann 1999.

⁵ Vgl. Sejdini 2015; Aslan und Weiß 2015.

wodurch eine religiöse Bildung und Erziehung der Schüler:innen (SuS) gewährleistet werden soll.⁶ Ein Merkmal dieses Religionsunterrichtes ist, dass die Kirchen und Religionsgemeinschaften sich die Verantwortung um den Religionsunterricht mit dem Staat teilen.⁷ Seit mehreren Jahren steht dieser bekenntnisgebundene Religionsunterricht im Fokus öffentlich-medialer Diskurse. Dabei werden zwei gegensätzliche Hauptpositionen vertreten⁸: Eine Position spricht sich aus bildungspolitischen und organisatorischen Gründen gegen ihn aus und fordert stattdessen einen allgemeinen Religionskundeunterricht bzw. einen gemeinsamen Ethikunterricht aller SuS. Häufig wird dabei auf das Argument der Aufrechterhaltung des Klassenverbandes rekuriert, da die SuS einer Schulklasse gemeinsam einen Ethik- oder Religionskundeunterricht besuchen können und nicht in unterschiedliche Konfessionen und Religionen getrennt werden. Die andere Position argumentiert für die Beibehaltung des bekenntnisgebundenen Religionsunterrichtes, indem sie sich auf die Werte- und Identitätsbildung der SuS fokussiert und ihre Bedeutung für die plurale Gesellschaft hervorhebt. Es braucht die Möglichkeit, sich mit religiöser Bildung im öffentlichen Raum auseinanderzusetzen zu können bzw. sie theologisch und pädagogisch reflektieren zu können. Durch die Diskussion über den konfessionsgebundenen Religionsunterricht wird auch der Ethikunterricht Teil der Diskussion. Seit dem Schuljahr 2021/22 wird er erstmals als Pflichtgegenstand und somit als Regelschulfach flächendeckend und aufsteigend in allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) sowie den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) in ganz Österreich angeboten.⁹ An der Universität Innsbruck wird das Unterrichtsfach Ethik ebenfalls seit Beginn des Studienjahres 2021/22 als Studienfach gelehrt.¹⁰ Neben diesen Auseinandersetzungen mit Modellen zur Vermittlung und Organisation von religiöser Bildung in der Schule gibt es zahlreiche praktische Initiativen sowie religionspädagogische Forschungen zu den Themen Interreligiosität, Interreligiöser Dialog und konfessionenübergreifende Projekte im Bildungskontext Schule (vgl. Kapitel 3).

1.3 *Forschungsanliegen und Forschungsfragen*

Am Beginn des Forschungsprozesses stand eine grobe Vorstellung des Forschungsvorhabens. Diese Vorstellung hat sich durch die Auseinandersetzung

⁶ Vgl. Schröder 2013, S. 175.

⁷ Vgl. Jäggle und Klutz 2016, S. 43.

⁸ Vgl. Weirer 2018 Eigene Mitschrift.

⁹ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2020a.

¹⁰ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2020a; LehrerInnenbildung West 2021.

mit dem bisherigen Forschungsstand sowie der Kontextualisierung des Forschungsfeldes konkretisiert. In den folgenden Abschnitten wird sich zwar eine Vielzahl an kooperativen Modellen und Projekten im Umgang mit religiöser Vielfalt, die vor kurzem bzw. aktuell im deutschsprachigen Raum durchgeführt werden, zeigen, allerdings wird auch deutlich, dass die meisten Projekte in der Grundschule und der Sekundarstufe I angesiedelt sind und die Sekundarstufe II kaum einbezogen ist. Im Forschungsstand wird sich zudem herauskristallisieren, dass in Österreich der Westen bzw. im konkreten Fall das Bundesland Tirol, mit Ausnahme der interreligiösen Religionslehrer:innenausbildung an der Universität Innsbruck, bislang in der wissenschaftlichen Beforschung wenig beachtet wird. Dennoch finden seit Jahrzehnten religionen- und konfessionenübergreifende Zusammenarbeiten (RuKüZA) zwischen unterschiedlichen Lehrpersonen statt, welche aufgrund des persönlichen Engagements der Lehrpersonen und/oder Schulleitungen initiiert werden.

Aus dieser Gemengelage um die religiöse Bildung ergibt sich somit das Forschungsinteresse. Grundanliegen des vorliegenden Projekts ist die Erforschung der RuKüZA in der Sekundarstufe II in Tiroler Schulen als zukunftsträchtige Form religiöser Bildung im Kontext von konfessioneller und religiöser Vielfalt. Dabei sollen die unterschiedlichen Sichtweisen und Perspektiven von Expert:innen und Akteur:innen miteinander vernetzt werden, welche im Feld Formen für die RuKüZA entwickeln, adaptieren und ausbauen. Die Ausarbeitung von Herausforderungen, Chancen und Grenzen in der religionen- und konfessionenübergreifenden Zusammenarbeit auf unterschiedlichen Ebenen soll einen Beitrag zu den Überlegungen für die Zukunft eines konfessionsgebundenen Religionsunterrichts leisten. Mithilfe verschiedener hermeneutischer und sozialwissenschaftlicher, speziell qualitativ-empirischer Forschungsmethoden soll analysiert werden, inwiefern eine RuKüZA bereits stattfindet bzw. vor welchen Herausforderungen, Chancen und Grenzen diese an den spezifischen Schulstandorten steht. Zudem soll die Aufmerksamkeit für religiöse Vielfalt in der Schule anhand der RuKüZA erhöht werden, welche hilfreich sein könnte für die weitere konzeptionelle Gestaltung der religiösen Bildung in Österreich.

Eine evidenzbasierte Forschungsfragestellung ermöglicht dabei einen konkreten Einblick in die Situation an den Schulen. Aus diesen Anliegen heraus wurde folgende Forschungsfrage entwickelt, welche sich in untenstehende Teilforschungsfragen untergliedert:

Generelle Forschungsfrage:

Welche Herausforderungen sowie Chancen und Grenzen lassen sich in Bezug auf eine religionen- und konfessionenübergreifende Zusammenarbeit im Kontext Schule erkennen?

Teilforschungsfragen:

1. Welche theoretischen und konzeptionellen Ansätze finden sich in der Fachliteratur für eine religionen- und konfessionenübergreifende Bildung im Schulkontext in Österreich, Deutschland und der Schweiz?
2. Welche Herausforderungen und Chancen auf Basis der Sichtweisen von unterschiedlichen Akteur:innen bestehen in der religionen- und konfessionenübergreifenden Zusammenarbeit im Bildungskontext Schule?
 - a) Wie erleben die unterschiedlichen Personengruppen (Lehrpersonen, Schulleitungen) die Zusammenarbeit in der Schule?
 - b) Welche Chancen und Grenzen sehen sie in der religionen- und konfessionenübergreifenden Zusammenarbeit in der Schule?
 - c) Welche Haltungen und Einstellungen haben die betroffenen Personengruppen (Lehrpersonen, Schulleitungen) in Bezug auf die religionen- und konfessionenübergreifende Zusammenarbeit?
3. Welche Entwicklungspotentiale zeigen sich in Bezug auf die religionen- und konfessionenübergreifende Zusammenarbeit in der Schule?

1.4 Aufbau der Arbeit

Die Einführung (Kapitel 1) legte den persönlichen Zugang zum Forschungsinteresse dar. Die weiteren Abschnitte gliedern sich folgendermaßen: Kapitel 2 setzt sich mit dem aktuellen Kontext auseinander. In Kapitel 3 wird der heuristisch-theoretische Rahmen abgesteckt. Die Heuristik erörtert dabei den zentralen Begriff der ‚religionen- und konfessionenübergreifenden Zusammenarbeit‘ (RuKüZA) und der theoretische Teil setzt sich mit kooperativen Modellen religiöser Vielfalt auseinander. Zudem beleuchtet er unterschiedliche Aspekte und religionspädagogische Anbindungsmöglichkeiten von religiöser Vielfalt. Nach der Darstellung des Forschungsdesigns in Kapitel 4, welches die erkenntnisleitenden Perspektiven sowie die Erhebungs- und Auswertungsmethoden beschreibt, werden die Ergebnisse aus der empirischen Forschung in Kapitel 5 anhand des Erkenntnisprozesses und dessen Bündelung in Ergebnisthesen dargestellt. Kapitel 6 ist der Interpretation dieser Thesen auf der Grundlage von wissenschaftlichen Diskursen sowie der Erarbeitung von Potentialen und Herausforderungen einer RuKüZA gewidmet. In Kapitel 7 folgt abschließend eine Konklusion mit Ausblick. Kapitel 8 gibt einen Einblick in die selbstreflexive Analyse des Forschungsprozesses.

1.5 Hinweise zum Text und zum empirischen Teil

Im Folgenden werden einige Hinweise zu Abkürzungen und Formatierungen im Text, insbesondere im empirischen Teil, gegeben. Anspielungen im Fließtext werden kursiv gesetzt.

Aufgrund der Häufigkeit ihrer Verwendung werden die beiden Abkürzungen *Sus* für die ‚Schüler:innen‘ sowie *RuKüZa* für eine ‚religionen- und konfessionenübergreifende Zusammenarbeit‘ bereits eingangs erwähnt. Alle weiteren Abkürzungen werden jeweils an der Stelle des erstmaligen Gebrauchs im Text aufgelöst bzw. sind sie aus dem Abkürzungsverzeichnis ersichtlich.

In der Arbeit wird auf einen genderbewussten Sprachgebrauch Wert gelegt. Es werden Ausdrücke bzw. Formen gewählt, die alle Geschlechter ansprechen und somit im Plural neutral sind. Wenn dies nicht möglich ist, wird in der gesamten Arbeit mit dem barrierefreien *Doppelpunkt* : und innen gearbeitet. Aus Gründen einer gendergerechten Sprache sowie aus Gründen der Anonymisierung wird im empirischen Teil dieser Studie von den abstrakten Begriffen ‚*Schulleitungen*‘, ‚*Direktion*‘, ‚*Lehrpersonen*‘ und ‚*Administration*‘ gesprochen. Dabei soll keinesfalls die Auffassung entstehen, dass diese Begriffe auf abstrakte Gebilde rekurrieren – sie drücken lediglich die Funktionen der Personen aus. Es wird an dieser Stelle ausdrücklich betont, dass es inhaltlich um die individuellen Sichtweisen, Biografien und Erfahrungen von Menschen geht, die sich in den Rollen von Schulleitungen, Lehrpersonen oder Administrationen wiederfinden. Außerdem wird zur Gewährleistung der Anonymität der Akteur:innen das Pronomen ‚*sie*‘ verwendet, im Singular und Plural sowie für Lehrpersonen und Schulleitungen – es ersetzt jeweils ‚*Person*‘ oder ‚*Personen*‘.

Explizit erwähnt wird zudem, dass bei den Interviewzitaten neben der Satzzeichensetzung auch Genderanpassungen im Sinne der *Doppelpunktlösung* : vorgenommen werden. Somit wird das im Interview Gehörte aus Gründen des Schutzes und der Anonymität der Interviewpersonen angepasst, auch wenn das tatsächlich Gehörte, also die männliche oder weibliche Form, transkribiert werden müsste.

Alle sozialwissenschaftlichen Zitate werden im Text kursiv gesetzt, wodurch sie für den/die Leser:in leichter identifizierbar werden. Weiters deuten eckige Klammern, die im Kontext von Interviewzitaten verwendet werden, Ergänzungen der Autorin zur jeweiligen originalen Interviewpassage an. Im Gegensatz zu den sozialwissenschaftlichen Zitaten werden Literaturzitate mit Anführungszeichen geschrieben und mittels einer Fußnote ein Quellenverweis eingefügt.

Da die Dissertation im Juli 2021 an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck eingereicht wurde, konnte Forschungsliteratur, die später publiziert wurde, nicht mehr berücksichtigt werden.

2 Weltanschaulich-religiöse Vielfalt in der Schule

Ziel dieses Kapitels ist die Skizzierung des österreichischen Kontextes. Im Folgenden werden einführend Parameter der Vielfalt und Diversität auf ihr Vorkommen analysiert sowie der Umgang mit ihnen am Bildungsort Schule betrachtet. Im Anschluss daran wird das österreichische Bildungssystem kurz beschrieben (2.1), Lehrpläne beleuchtet (2.2) sowie die anerkannten Religionsgemeinschaften in Österreich (2.3) dargestellt. Am Ort Schule wird dadurch formal religiöse Vielfalt und/oder Diversität mitbestimmt und reguliert.

In der Schule treffen sozial, kulturell, ethnisch, aber auch religiös verschiedenen geprägte Personen aufeinander. Sowohl SuS als auch Lehrpersonen tragen durch ihre Diversität zu einer Vielfalt an den konkreten Schulstandorten bei. Diese und andere Verschiedenheiten werden seit vielen Jahrzehnten in internationalen Diversitätsdiskursen verhandelt. Dabei spielt aktuell immer noch das vor über 30 Jahren entwickelte Modell ‚Four Layers of Diversity‘ eine zentrale Rolle, das von den Verhaltenspsychologinnen Lee Gardenswartz und Anita Rowe entwickelt wurde.¹ Im Deutschen ist es unter dem Namen Diversity-Rad oder Diversity-Landkarte bekannt.² Das ‚Four Layers of Diversity‘-Modell dient der Systematisierung von Diversitätsdimensionen. Gardenswartz und Rowe adaptierten das damals gängige Diversitätsmodell von Marilyn Loden und Judy Rosener³ und ergänzten es um den Aspekt der ‚Organizational Dimensions‘.

Abbildung 1 zeigt die vier Dimensionen der Diversität (Persönlichkeit, Innere Dimensionen, Äußere Dimensionen und Organisatorische Dimensionen) und benennt ihre jeweils zugeordneten Aspekte. In der Literatur werden bzgl. dieser Diversitätsdimensionen unterschiedliche Schwerpunkte deutlich. Die Psychologin Deborah Plummer spricht Anfang der 2000er Jahre für den US-amerikanischen Forschungs- bzw. Beratungsbereich von den ‚Big Eight‘ Diversitätsmarkern, die besonders relevant sind, also Rasse, Gender, Ethnie/ Nationalität, organisationale Rolle/Funktion, Alter, sexuelle Orientierung, mentale und körperliche Fähigkeiten sowie Religion.⁴ Ende der 2000er Jahre und im deutschsprachigen Kontext verweisen die Politikwissenschaftlerinnen Sibylle Hardmeier und Dagmar Vinz auf die Verabschiedung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) in Deutschland⁵, welches seit Inkrafttreten 2006 die

¹ Vgl. Gardenswartz und Rowe 1998, S. 25.

² Vgl. Özdemir 2018, S. 49.

³ Vgl. Loden und Rosener 1991.

⁴ Vgl. Plummer 2003, S. 25–27.

⁵ In Österreich fällt unter das Gleichbehandlungsgebot, dass grundsätzlich niemand aufgrund von Geschlecht, Alter, ethnischer Zugehörigkeit, Religion oder Weltanschauung,

sogenannten ‚Big Six‘ Diversitätsmarker – Alter, Behinderung, Ethnizität, Gender, Religion und sexuelle Orientierung – umfasst.⁶



Abbildung 1: Four Layers of Diversity (Gardenswartz und Rowe)⁷

Die Betriebswirtinnen Gertraude Krell, Renate Ortlieb und Barbara Sieben sprechen im Kontext der Personal- und Organisationsforschung von den sogenannten ‚Big Three‘ – Geschlecht, Kultur und Alter.⁸ In der Studie von Sieben und Rastetter ein Jahrzehnt später (2017) zeigt sich eine Relevanzverschiebung der ‚Big Three‘ hin zu Kultur (inkl. Nationalität, Migrationshintergrund u. ä.), Geschlecht und Alter.⁹ In dem von Krell, Ortlieb und Sieben 2018 erschienenen Buch ‚Gender und Diversity in Organisationen‘ setzen sich die Autorinnen mit unterschiedlichen Einflüssen von Vielfalt auseinander. Sie stellen sich unter anderem die Frage, ob heterogene Teams aufgrund ihrer Heterogenität im Vergleich zu homogenen Teams wirklich produktiver, effektiver, kreativer und innovativer sind. Ihr Forschungsstand zeigt, dass es zahlreiche Studien zu dieser

sexueller Orientierung oder Behinderung benachteiligt werden darf. (vgl. https://www.oesterreich.gv.at/themen/dokumente_und_recht/gleichbehandlung/Seite.1860100.html 29.03.2021)

⁶ Vgl. Hardmeier und Vinz 2007, S. 29.

⁷ Abbildung entnommen aus: <https://www.gardenswartzrowe.com/why-g-r> (24.05.2021).

⁸ Vgl. Krell et al. 2018, S. 74.

⁹ Vgl. Sieben und Rastetter 2017, S. 17.

Thematik gibt.¹⁰ Ihrer Interpretation zufolge sind aber nicht die jeweils unterschiedlichen Diversitätsdimensionen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit ausschlaggebend, sondern wie mit diesen in der Praxis umgegangen wird bzw. wie diese gestaltet werden. Laut Krell et al. liegt hier der Fokus besonders auf dem Umgang von Mitgliedern dominierter und/oder marginalisierter Gruppen. Folglich kann Vielfalt gleichermaßen Vorteile für Organisationen bringen als auch negative Effekte haben.¹¹

Die Schule stellt, wie eingangs erwähnt, eine solche Institution dar, welche mit verschiedenen Diversitätsdimensionen in unterschiedlichen Schulformen und Standorten aufgrund der beteiligten Akteur:innen konfrontiert wird. In der vorliegenden Arbeit wird vordergründig die Qualitätsdimension der religiösen Weltanschauung bearbeitet. Für den Verlauf der empirischen Analyse wird allerdings nicht ausgeschlossen, dass sich weitere Diversitätsmarker als relevant erweisen könnten. Die Pädagogin und Soziologin Doris Lindner resümiert zu Diversität in der Schule: „In einer Schule, die vielen Raum für Erfahrungen bietet, lebt die Chance, über Religionen in einen Diskurs zu treten, um Fragen über religiöse Themen darin offen und respektvoll zu bearbeiten.“¹² Lindner lädt somit zur Bearbeitung, der offenen Thematisierung von Religionen und Weltanschauungen sowie zu einem In-Diskurs-Treten von und mit unterschiedlich religiös-weltanschaulich geprägten Personen ein, die am Bildungsort Schule aufeinandertreffen.

2.1 Überblick über das österreichische Bildungssystem

2.1.1 Historische Bezüge

In diesem Abschnitt werden ausgewählte historische Meilensteine der Entwicklung des österreichischen Bildungssystems kurz angeführt. Seine Anfänge findet es in der Schulreform von Kaiserin Maria Theresia im Jahr 1774.¹³ Sie führte die öffentliche Staatsschule und eine sechsjährige Schulpflicht ein. Nach knapp einem Jahrhundert wurde das Pflichtschulwesen vereinheitlicht und die Schulpflicht auf acht Jahre erhöht. 1918, rund 50 Jahre später, wurde eine weitere

¹⁰ Vgl. Krell et al. 2018, S. 39.

¹¹ Vgl. Krell et al. 2018, S. 40.

¹² Lindner 2020, S. 269.

¹³ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2019b.

Schulreform eingeleitet, welche sich der Chancengleichheit aller Kinder, unabhängig von ihrem sozialen Status oder Geschlecht, widmete.¹⁴ Die Erlassung des Schulgesetzes von 1962 reformierte schließlich auch die Ausbildung der Pflichtschullehrpersonen durch die Einführung Pädagogischer Akademien. Zudem wurde die Schulpflicht auf neun Jahre erhöht.¹⁵ Die Reform von 2017 ordnet die gesamte Bildungsbehörde neu, indem bundesweit auf allen Ebenen umstrukturiert wird, Schulen autonomer werden und Projekte wie Digitale Schule, Deutschförderklassen oder Ethik als Pflichtgegenstand eingeführt werden.¹⁶ Auch die Lehramtsausbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen wird reformiert. Beide verantworten nun gemeinsam das Lehramtsstudium der Sekundarstufe, welches durch die PädagogInnenbildung Neu in die Struktur des Bologna-Systems überführt wurde.¹⁷

2.1.2 Struktur des österreichischen Bildungssystems

Das Bildungssystem in Österreich ist untergliedert in Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II und Tertiärstufe.¹⁸ Die Primarstufe wird in Österreich als Volksschule (VS) bezeichnet. Sie dauert vier Jahre und unterrichtet SuS im Alter zwischen 6-10 Jahren. Daran schließt die Sekundarstufe I an, welche wiederum vier Jahre dauert und SuS im Alter zwischen 10-14 Jahre begleitet. Bereits mit 10 Jahren haben SuS die Möglichkeit, zwischen dem Besuch einer Mittelschule (MS) oder der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) zu wählen.¹⁹ Nach der erfolgreichen Absolvierung dieser acht Schuljahre können SuS zur Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht ihr neuntes Schuljahr, je nach ihren individuellen Voraussetzungen und Interessen, in einem einjährigen Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) bzw. durch den einjährigen Besuch einer Polytechnischen Schule (PTS) absolvieren. Beide Schulformen bilden die Basis für das Erlernen eines Lehrberufs. Weitere Möglichkeiten sind der Besuch einer dreijährigen berufsbildenden mittleren Schule (BMS). Die SuS schließen mit einer Abschlussprüfung ab und können direkt ins Berufsleben einsteigen bzw. sich weiterbilden. SuS können sich aber auch für den Besuch einer fünfjährigen berufs-

¹⁴ Die gesetzliche Regelung in Form eines integrativen Unterrichts dieser Chancengleichheit für SuS mit Beeinträchtigungen erfolgte allerdings erst 1993 im Primarbereich und 1997 in der Sekundarstufe I.

¹⁵ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2019b.

¹⁶ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2019a.

¹⁷ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

¹⁸ Eine graphische Darstellung sowie eine ausführliche Beschreibung findet sich auf der Interseite: <https://www.bildungssystem.at/> (13.02.2023).

¹⁹ Eine graphische Darstellung sowie eine ausführliche Beschreibung findet sich auf der Interseite: <https://www.bildungssystem.at/> (13.02.2023).